

О. В. Маркевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

Статья посвящена изучению аспектов развития коммуникативных умений у подростков-сирот. Установлены характерные для подростков-сирот психологические особенности коммуникативных умений. Также описываются результаты апробации программы, направленной на развитие коммуникативных умений подростков-сирот, снижение враждебности во взаимоотношениях окружающими, развитие навыков конструктивного общения.

Ключевые слова: общение, коммуникация, коммуникативные умения, коммуникативные навыки, подростки-сироты, развитие и коррекция.

На сегодняшний день в нравственном здоровье семьи как «института защиты» ребенка отмечается некоторый кризис: наблюдается нарастание негативных явлений депривации, рост социального сиротства и дезадаптации. Возрастает количество подростков, «особое» положение которых определяется тем, что они в силу не зависящих от них обстоятельств оказались в трудных условиях жизни. Именно к этой категории относятся дети-сироты. По данным главного информационно-аналитического центра Министерства образования Республики Беларусь в 2018 году насчитывалось 20,2 тысячи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них потеряли родителей по социальным причинам 85 % [\[1, с. 123\]](#).

Отечественные исследователи (например, И. В. Дубровина, И. А. Залысина, М. И. Лисина, И. В. Рузская и другие авторы) отмечают, что даже в лучших детских домах у детей-сирот наблюдается не только отставание в личностном развитии, но и формируются черты, позволяющие приспособиться к жизни в детском доме, но не способствующие адекватной адаптации в социуме.

Как указывает Д. К. Копкова «подростки-сироты отличаются пониженными коммуникативными способностями и умениями. Данная особенность выражается в их замкнутости, неумении общаться со взрослыми людьми, в неумении держать дистанцию, уважать взрослых. Часто наблюдается развязность в поведении» [\[2, с. 82\]](#).

Овладение навыками общения является важным шагом в личностном становлении и социализации подростка, залогом его благополучной деятельности, будущей реализации в семейном и профессиональном плане. Поэтому развитие на достаточном уровне коммуникативных умений и навыков позволит проявлять активность во всех видах деятельности.

В проведенном нами исследовании участвовали 30 подростков-сирот ГУО «Гомельский детский дом». Изучалось качество сформированности основных коммуникативных умений (тест Л. Михельсона в адаптации Ю. Гильбуха), уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей (методика Б. А. Федоришина и В. В. Сиявского) и уровень развития поликоммуникативной эмпатии (методика И. Юсупова).

Анализ первичных данных показал, что у подростков-сирот преобладала зависимая (43 % опрошенных) и агрессивная (40 % опрошенных) позиция общения. У подростков с зависимой позицией общения отмечалось неуверенное поведение в ситуациях, когда необходимо оказать или принять знаки внимания, отреагировать на критику, провоцирующее поведение, когда необходимо обратиться с просьбой или ответить отказом на чужую просьбу, оказать / принять сочувствие, поддержку, когда необходимо вступить в контакт. Подростки с агрессивной позицией в данных ситуациях «подавляют» партнера по общению, при этом партнер теряет внутреннюю свободу.

У 17 % опрошенных подростков-сирот преобладает компетентная позиция общения, которая проявляется в общении «на равных». У этих ребят достаточно развиты умения оказать / принять знаки внимания, отреагировать на критику, «задевающее» поведение, когда необходимо ответить отказом на просьбу, оказать / принять поддержку.

Анализ результатов исследования уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей у подростков-сирот показал, что преобладающим уровнем развития изучаемых типов склонностей является уровень ниже среднего (выявлен у 60 %). Такие подростки не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды.

У 33 % подростков-сирот выявлен средний уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Обладая, в целом, средними показателями, они стремятся к контактам, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. У 7 % подростков-сирот выявлен высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей.

Анализ данных исследования уровня развития поликоммуникативной эмпатии показал, что у 53 % подростков-сирот выявлен низкий уровень поликоммуникативной эмпатии. Данная часть подростков неуютно чувствуют себя в шумной компании, эмоциональные проявления иногда кажутся непонятными, отдают предпочтение уединенным занятиям, у них мало друзей.

У 27 % подростков-сирот выявлен средний уровень развития эмпатии. Этим ребятам не чужды эмоциональные проявления, но они их чаще держат под контролем; в общении внимательны, стараются понять другого, но при излишнем «излиянии чувств» собеседника теряют терпение. Данная часть выборочной совокупности не отличается многообразием чувств, и это может мешать полноценному восприятию людей.

У 20 % подростков-сирот выявлен высокий уровень развития эмпатии: чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны прощать, эмоционально отзывчивы, быстро находят общий язык.

Полученные данные говорили о необходимости развития коммуникативных умений подростков-сирот. Для этих целей была разработана коррекционно-развивающая программа. Сопоставление данных констатирующего и контрольного этапов исследования показало, что программа развития коммуникативных умений подростков-сирот путем снятия состояния эмоционального дискомфорта, развития способности понимать эмоциональное состояние другого и умения выразить своё, развития эмпатии, формирования социального доверия, уверенности в себе; снижения враждебности, развития навыков общения, явилась эффективной.

Увеличился процент подростков-сирот с компетентной позицией общения с окружающими с 17 % до 77 %. В то время как процент подростков-сирот с зависимой позицией общения и агрессивной позицией общения снизился: соответственно с 43 % до 10 % и с 40 % до 13 %. Подростки стали общаться с окружающими «на равных», у них развились умения оказывать или принимать знаки внимания, комплименты, адекватно реагировать на критику или провоцирующее поведение со стороны собеседника, развились умения обращаться к сверстникам, оказывать / принимать сочувствие и поддержку, умения конструктивно контактировать с людьми.

После принятия участия в коррекционно-развивающей программе увеличился процент подростков-сирот со средним уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей с 33 % до 66 %. Подростки-сироты стали стремиться к контактам с окружающими, не ограничивая круг своих знакомств, отстаивать свое мнение, планировать свою работу. Однако, нужно отметить, «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Увеличился процент подростков-сирот с высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей с 7 % до 17 %. У ребят расширился круг знакомств, они стали проявлять активность и интерес при выполнении деятельности, стали помогать друзьям, чаще проявлять инициативу в общении, с удовольствием принимать участие в общественных мероприятиях.

В то время процент подростков-сирот с низким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей снизился с 60 % до 17 %.

Стало меньше респондентов, у которых отмечалось отсутствие стремления к общению, и испытывающих трудности в установлении контактов с людьми.

Также после участия в программе развития коммуникативных умений у подростков-сирот повысился уровень развития эмпатии. Так, на контрольном этапе исследования увеличилось процентное соотношение подростков-сирот со средним и высоким уровнем развития эмпатии: соответственно с 27 % до 36 % и с 20 % до 47 %. Эти подростки стали более чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, эмоционально отзывчивее, общительнее, им стало легче устанавливать контакты с окружающими и находить общий язык. В общении стали внимательнее, стараются понять «даже больше, чем сказано словами». Проще стали переносить критику в свой адрес. В то же время процент подростков-сирот, испытывающих затруднения в установлении контактов с людьми, неуютного самочувствия в компании, отдающих предпочтение уединенным занятиям, снизился с 53 % до 17 %.

Таким образом, отметим, что групповая форма работы «противодействует» отчуждению, помогает решению межличностных проблем, способствует получению обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; способствует обучению подростков-сирот новым коммуникативным умениям, лучшему пониманию себя и партнеров по общению, знакомству с новыми эффективными способами поведения.

Список использованных источников

- 1 Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2018: Статистический сборник. – Национальный статистический комитет. – Минск, 2017. – 472 с.
- 2 Копкова, Д. К. Педагогические особенности подростка-сироты / Д. К. Копкова // Человеческий капитал. – 2016. – № 12. – С. 81 – 83.

УДК 159.928:7.072.2

В. А. Моляко, член НАПН Украины, д-р психол. наук, профессор
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

ТВОРЧЕСТВО И ЛИЧНОСТЬ М. А. ВРУБЕЛЯ

В статье в сжатой форме представлены некоторые общие вопросы проблемы творческого потенциала, проиллюстрированы отдельные положения разработанной концепции на примере творческой деятельности известного художника М.А. Врубеля. Анализ личности и творчества М.А. Врубеля осуществляется исходя из концепций, которые связаны как с изучением специфических “интерьерных” личностных способностей, так и факторов “внешней биографии” – окружения, семьи, воспитания, образования, – всего того, что стимулирует или тормозит развитие творческих способностей.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, творческая личность, одаренность, талант.

Психология творчества в силу целого ряда вполне объективных обстоятельств вынуждена делать конкретные шаги из области преимущественно теоретической в область решения актуальных практических проблем, ибо необходимость формирования специалистов в разных сферах деятельности, обладающих творческими умениями, способностью решать новые сложные задачи, работая к тому же, как правило, в усложненных, а нередко в экстремальных условиях, – не просто благое пожелание, а многократно формулируемый социально-экономический заказ. Это положение становится вполне очевидным для все более широких кругов не только ученых и работников сферы образования.

Нужно сказать вполне определенно, что в последние десятилетия XX и уже в начале XXI века психологическая наука целенаправленно, пусть и не в адекватных масштабах, пытается не только исследовать особенности творческой деятельности, но и выработать специальные средства, приемы, методы и технологии стимулирования творческого поиска, развитие творческих способностей, формирования творческих стратегий и тактик.

Называя имена таких, например, специалистов как А. В. Брушлинский, Э. де Боно, Д. Б. Богоявленская, Т. В. Кудрявцев, Р. Стернберг, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров, мы вправе по вполне признанным заслугам поставить едва ли не во главе этого списка одного из крупнейших в мировой науке исследователей проблем творчества – Я. А. Пономарева.

Научное наследие Я. А. Пономарева достаточно многомерно и я здесь, излагая некоторые положения своих разработок, коснусь лишь одного, но, как представляется весьма важного аспекта, связанного с изучением творческого потенциала, сделав с самого начала оговорку, что Я.А. Пономарев, впрочем, как и все мы, лишь в последнее время прямо выходил на магистраль подобного изучения. Но его заключительные слова в одной из последних работ звучат более чем многозначительно и определенно: “В качестве возможных практических приложений структурно-уровневой теории психологического механизма творчества можно указать ряд вытекающих из этой теории следствий, служащих целенаправленному управлению творческим процессом, наращиванию творческого потенциала людей и его диагностированию...” (подчеркнуто нами – В.М.), [9, с.164].

Я попытаюсь здесь пусть и в сжатой форме остановиться именно на некоторых общих вопросах проблемы творческого потенциала, проиллюстрировав отдельные положения разработанной концепции примером творческой деятельности известного художника М. А. Врубеля.

Анализ достаточно большого массива литературы по проблеме творчества, которая в последние десятилетия выделилась в самостоятельное комплексное направление на стыке психологии, педагогики, акмеологии, философии, социологии и целого ряда других наук (разумеется, психология в

этом комплексе существенно доминирует), можно сделать, в частности, вывод о том, что по мере социально-экономических преобразований, необходимости все более частого решения чрезвычайно сложных и новых задач, человеку сегодняшнего, а тем более завтрашнего дня, уже не желательно, а просто необходимо овладевать творческими умениями, стратегиями и тактиками как инструментарием в профессиональной и повседневной деятельности. На то обстоятельство, что творчество нужно человеку не только для создания произведений литературы и искусства, построения научных гипотез и т.д., но и для того, что бы просто выжить, так, например, уже более 20 лет тому назад прямо обратил внимание Б. Ф. Ломов как на положение само собой разумеющееся.

Сосредоточив на этой проблеме специальное внимание, мы старались на протяжении достаточно длительного времени исследовать некоторые, как представляется, особенно важные составляющие системы творчества – его процесс, продукты, стимулы и барьеры, саму творческую личность, творческую одаренность и др. Обобщая полученные результаты и используя данные многих других авторов, мы попытаемся осуществить хотя бы эскизные разработки концепции творческого человека, как формирующегося на протяжении XX столетия, – особенно во второй его половине, – человека ориентированного в первую очередь именно на осуществление творческой, преобразовательной деятельности как деятельности для него естественной, сущностной и определяющей смысл его профессионального и повседневного существования.

Творческий человек рассматривается нами как выражающий высшую степень развития, подготовленности к конкретным видам деятельности и к жизни в целом, к смене стилей поведения, к выходу из тупиковых и кризисных ситуаций, к наиболее конструктивному рациональному поведению в пограничных и экстремальных условиях и т.д. Нами в уже ранее осуществленных публикациях излагались отдельные положения концепции, в частности, те ее части, которые связаны с изучением творческой одаренности. В связи с тем, что все в большей степени становится актуальным вопрос о высших уровнях проявления творческой активности, мы хотели бы здесь остановиться и на необходимости изучать талант, поскольку именно на этом уровне творческой деятельности, проявления одаренности высшего порядка, наиболее выразительно можно изучать творческую личность, творческого человека, его творческий потенциал.

В круг вопросов, подлежащих специальному рассмотрению, представляется целесообразным включить следующие положения:

- талант является одной из высших форм одаренности, творческих способностей, своеобразно интегрирующихся в структуре конкретной личности и развивающихся в конкретных в целом – благоприятных социальных условиях;

- вместе с тем, развитие таланта предполагает наличие определенного конструктивного диссонанса, диалога в системе “личность-среда”;

допускающего различные уровни конфликта, за исключением конфликтов, полностью нейтрализующих творческую активность и созидательный смысл деятельности личности и коллектива;

- общественный смысл и значение таланта обусловлены уровнем сознания, сферы духовных и материальных потребностей, направленностью личности, системой ее ценностных ориентаций и смыслов;

- психологически определяющими в структуре талантливой личности являются тенденции на создание оригинальных продуктов в области науки, техники, литературы, искусства, в производственной деятельности и др.;

- созидательно-преобладающая суть таланта выражается через реализацию творческой стратегии реконструирования, рекомбинации и отдельных аналогий как механизмов умственной деятельности высокоодаренной личности;

- можно считать принципиально возможным достижение уровня таланта систематически выполняющего творческую деятельность человека, обладающего выраженными способностями к предпочитаемой им деятельности и имеющего возможность самореализоваться в преимущественно творческих коллективах, или же в условиях своеобразной “индивидуальной лаборатории”;

- одной из перспективных форм раннего выявления и направленного стимулирования творческой одаренности, потенциального таланта, могут стать группы творческого тренинга (в частности, нами разработана и многократно описана система творческого тренинга КАРУС; существует целый ряд других систем (см. например, работы Г. Я. Буша, Э. де Боно и др.).

На данном этапе изучения таланта и разработки системы методологических средств исследования представляется важным систематизировать весьма многочисленный, но разноплановый и поликонцепционный материал по изучению способностей, одаренности, гениальности, то есть собственно творческого потенциала, осуществляя одновременно синтез целого ряда научных школ Востока и Запада. В модернизации и воссоздании нуждаются и конкретные методы и методики исследований, в частности, биографический метод.

Более широкий взгляд на проблему творческого потенциала личности, естественно, вызывает вполне логическую необходимость включения в анализ различных составляющих, которые имеют важное значение в определении потенциала, его возможной реализации с опорой на отдельные составляющие, которые очень часто остаются за пределами внимания, как теоретиков, так и практиков.

В связи с усложнением многих видов деятельности, внедрением новейшей техники, возрастанием удельного веса творческих процессов и принятия решений совершенно по-особому следует подходить и к проблеме многогранности проявления творческих способностей, их взаимосвязи и специфики развития и формирования. В частности, в настоящее время особенно важным является вопрос о соединении технических, научных и

художественных способностей, своеобразии их переплетения и возможностей развития в новых условиях новых теорий формирования специалистов, условиях непрерывного обучения, возникновения новых синтетических видов деятельности. Следует сказать, что на эти вопросы уже и раньше обращалось внимание целого ряда ведущих специалистов (Б. Г. Ананьев, В. Л. Дранков и др.); правда, в их исследованиях больше внимания обращалось на многообразие художественных способностей, проявление художественного таланта [1;3;5].

Так, В. Л. Дранков, рассматривая многогранность способностей как общий фактор художественного таланта, приводит довольно обширные данные по сочетанию литературного и изобразительного творчества целого ряда писателей и поэтов Европы, Америки, России, современных писателей и поэтов. А на примере творческой биографии Ф. Шаляпина он показывает влияние разностороннего развития личности на формирование его вокально-артистического таланта [3, с.133-138].

В наше время, когда вопросам всестороннего изучения творческой личности уделяется все больше и больше внимания, этот аспект проблемы способностей, одаренности, таланта представляется особенно важным не только для специального психологического изучения, но и для решения ряда прикладных проблем. Выбор в качестве примера анализа именно известной творческой личности представляется достаточно оправданным именно в интересующем нас здесь плане специфики проявления таланта. Следует оговориться при этом, что осуществляемый анализ строится, прежде всего, на схеме изучения личности и творчества в биографическом аспекте. Разработка методологических принципов построения системы творческой биографии в психологических исследованиях дело, будем надеяться, ближайшего будущего; пока такие принципы почти не разработаны, любые изыскания в этом плане носят, естественно, предварительный характер.

В данном случае, анализируя личность и творчество М. А. Врубеля, мы придерживаемся тех концепций, которые связаны как с изучением специфических “интерьерных” личностных способностей, так и факторов “внешней биографии” – окружения, семьи, воспитания, образования, – всего того, что стимулирует или тормозит развитие творческих способностей [12, 13, 15].

В нашем понимании построение биографического анализа процесса становления и развития творческой личности следует ориентировать, в первую очередь, на такие положения:

1) исходным основанием для изучения выдающейся личности (гения, таланта – как синонимов этого понятия) должно быть наличие констатации явной одаренности и значительных произведений в той или иной области деятельности, что закреплено достоверным способом;

2) необходимо выявление принципиально важных и значимых периодов в жизни такой личности и установление конкретных связей между этими периодами и создаваемыми произведениями;

3) необходимо изучение макро- и микросреды бытия творческой личности и их влияния на творческую деятельность;

4) следует изучить творческое “кредо” (творческие планы, стратегии) конкретного работника как сумму его мыслительных поисков, этической и эстетической оценки мира, нравственных идеалов и т.д. – того, что мы называем стратегией творчества в целом, независимо от того, насколько осознавал ее сам творец и насколько она была очевидной для других;

5) особого внимания требует изучение индивидуального стиля творческой деятельности – его истоков, развития, форм и особенностей проявления, реагирования на различные затрудняющие условия, барьеры, препятствия по ходу реализации творческих замыслов;

6) по возможности устанавливать влияние творчества изучаемой личности на окружение (на данную область творчества, на культуру, на современников и потомков и т.д.).

А теперь остановимся на примере творческой деятельности в ее связи с некоторыми данными жизненной биографии М. А. Врубеля.

М. А. Врубель (1856-1910), один из крупнейших русских художников конца XIX – начала XX века, проявил себя в целом ряде изобразительных жанров, начиная с графики и кончая декоративными эскизами и майоликовой скульптурой. Несмотря на значительную популярность при жизни и на то, что его работы уже сравнительно давно доступны многочисленным посетителям крупнейших музеев, литература о М. Врубеле незначительна, а специальных психологических исследований его творчества нет; преобладают книги и статьи искусствоведческого характера; со времени смерти художника вышло совсем немного биографических книг о нем и один сборник писем и воспоминаний [5; 6; 11; 14; 16].

До настоящего времени все еще нет подробной научной биографии художника, как нет и достаточно разработанной общепринятой искусствоведческой теории его творчества.

Анализируя личность художника, мы считаем целесообразным, выделить следующие обстоятельства в его биографии, а также важнейшие особенности его характера.

В плане происхождения, воспитания, других внешних событий и обстоятельств, представляются важным следующие.

1. М. А. Врубель родился в семье военного юриста высокого ранга; мать также была достаточно образованной женщиной (она умерла от туберкулеза, когда сыну не было еще и трех лет). Мальчик живет с отцом и старшей сестрой примерно до семилетнего возраста, когда отец женился вторично. В семье мачехи также были дети и в последующие годы, вплоть до поступления М.Врубеля в университет, он живет в такой объединенной семье, впрочем, достаточно мирной и дружной, – нет каких либо жалоб его и его сестры, касающихся их жизни в новой семье.

2. В связи с родом службы отца семья Врубеля часто переезжает с места на место. Художник родился в Омске, затем через четыре года семья

переезжает в Астрахань, затем в Петербург, Саратов, Одессу, где будущий художник заканчивает гимназию. В последующем М. Врубель неоднократно менял место жительства и много путешествовал – он жил в Петербурге, Киеве, Одессе, Москве, путешествовал и работал за границей (Франция, Германия, Швейцария, Италия).

3. М. Врубель с золотой медалью окончил гимназию, затем юридический факультет Петербургского университета и Академию художеств. Он получил прекрасную подготовку по нескольким иностранным языкам, что позволяло в оригинале читать произведения известных философов, классическую и новую литературу.

4. Примерно с семилетнего возраста он получает более или менее систематическую подготовку по рисованию, знакомится с лучшими произведениями искусства в области живописи, архитектуры, музыки, литературы, подолгу проживал в больших культурных центрах России и Европы.

Поскольку речь идет о генезисе профессиональной подготовки, остановимся на этом моменте несколько подробнее.

Почти общепризнано, что многие моменты раннего детства можно рассматривать как весьма значимые для творческой судьбы личности. В этом плане ценными являются воспоминания родной сестры М. Врубеля, которая писала: “В моем сознании ранних лет жизни брат является нередко погруженным самым серьезным образом в рассматривание журнала “Живописное обозрение”, а позднее иллюстраций к уцелевшим остаткам сочинений Шекспира... Когда отец (в 1863г.) женился вторично и мачеха оказалась серьезной пианисткой, брат был прикован к роялю, слушая вдумчиво ее музыку... Его называли в эти годы в шутку молчуном и философом. С годами нрав его становится все более оживленным. Чтение детской литературы, в частности выходившего в шестидесятых годах содержательного детского журнала “Дело и отдых”, а позднее привезенных отцом из Петербурга книг... служит брату часто материалом для домашних инсценировок, причем героические роли особенно привлекают его (центральная фигура на большом незаконченном холсте “Тридцать три богатыря” из сказки “О царе Салтане” живо напоминает мне брата в отроческом возрасте). Таким образом, элементы живописи, музыки и театра стали с ранних лет жизненной стихией брата. Потребность творчества в брате появилась в 5-6 летнем возрасте. Он зарисовывал с большой живостью сцены из семейного быта; из них вспоминается мне, между прочим, одна, изображавшая с большим комизмом слугу, долговязого малого, называющегося в шутку Дон Базилио, энергично раздувающего самовар при помощи собственного сапога. Отец заметил проявляющуюся в брате склонность, старался по мере своих скромных материальных средств способствовать развитию художественного дарования брата: так, во время, к сожалению, краткого пребывания семьи в Петербурге (1864г.) отец водил 8-летнего брата в рисовальную школу Общества поощрения художеств...

В следующем году в Саратове, к брату был приглашен преподаватель рисования местной гимназии... познакомивший брата с эталонами техники рисования с натуры...

В годы университетской жизни связь брата с искусством выразилась в многочисленных рисунках на темы из литературы, как современной, так и классической. Тут были тургеневские и толстовские типы (между первыми вспоминается Лиза и Лаврецкий из “Дворянского гнезда”, между вторыми “Анна Каренина” и “Сцена свидания ее с сыном”), “Маргарита” Гете, шекспировские Гамлет и “Венецианский купец”, “Данте и Беатрисса”, “Орфей перед погребальным пламенем Эвридики” и он же, оплакивающий ее, и, вероятно, еще много других, ускользнувших из моей памяти” [2, с. 145-147].

Мы привели здесь столь обширную цитату, поскольку она является, так сказать, иллюстрацией – хроникой развития дарования художника, становления его мастерства, и заодно свидетельствует об огромном тематическом диапазоне творчества М. Врубеля; к тому же она – свидетельство самого “достоверного” биографа – сестры художника, которая на протяжении всей его жизни была его самым большим другом и советчицей.

5. М. Врубель постоянно общается с художниками, представителями других видов искусств, подолгу сотрудничает с целыми коллективами художников (в академии художеств, в Киеве, работая в Кирилловской церкви и Владимирском соборе, а затем в мастерских ряда известных меценатов того времени – Абрамцево, Телашкино).

6. Несмотря на периоды, весьма скромного бытового содержания, М. Врубель имел возможность учиться и работать, получая помощь со стороны и сравнительно редко, эпизодически прибегая к выполнению работы, которая шла бы вразрез с его жизненными и профессиональными диспозициями; фактически М. Врубель имел возможность выполнять даже заказную работу, не изменяя своим взглядам и вкусам.

7. Женился довольно поздно (в возрасте 40 лет) на артистке Н. И. Забеле; их единственный ребенок умер вскоре после рождения. До брака художник вел довольно свободный “богемный” образ жизни.

8. Первое резкое обострение психического заболевания произошло, когда художнику было 46 лет и он много, напряженно работал. До сих пор мы не имеем абсолютно точных данных, проверенных на уровне современной медицины, о болезни М. Врубеля; из книги в книгу кочуют “перепевы” версий о прогрессивном параличе, о некоторых симптомах болезни, причем часто такого рода пересказы носят явно бытовой характер.

Общее воспитание и обучение будущего художника, как видим, было организовано и осуществлено весьма успешно. Частые переезды способствовали накоплению впечатлений, а целенаправленное приближение к искусству началось довольно рано. Несмотря на ряд неблагоприятных факторов, в целом М. Врубель имел возможность работать профессионально,

вплоть до резкого ухудшения состояния здоровья. Активный период деятельности, не считая обучения в Академии художеств, составил около 20 лет.

Можно выделить следующие черты характера и личности в целом, которые, как представляется, определяют доминирующие качества М. Врубеля как человека и художника.

Высокая общая воспитанность и уникальная образованность, обусловленные домашним, гимназическим и университетским обучением и воспитанием, а также воздействием благоприятной в этом отношении среды. М. Врубель был, безусловно, самым образованным русским художником.

Вот лишь некоторые из высказываний современников. Художник М. Коровин неоднократно подчеркивал: “Образование этого человека было огромно. Италию он знал всю, понимал и изучил ее. Я не видел более образованного человека” [2, с. 229].

“...Врубель говорит по-итальянски как итальянец” [там же, с. 240]; “Врубель знает восемь языков” [там же, с. 243]; “Это был один из самых просвещенных людей, которых я знал” [там же, с. 247].

В свою очередь художник С.Ю. Судейкин вспоминал: “...Он стал поражать меня знанием языков. Он декламировал “Илиаду” и “Одиссею” по-гречески, Вергилия по-латински, “Фауста” по-немецки, Гамлета по-английски и Данте по-итальянски. Все это было перемешано с французскими изумительными комментариями” [там же, с. 293].

Бесспорно, что М. Врубель обладал выдающимися способностями к изобразительной деятельности, хотя по-настоящему эти способности проявились сравнительно поздно, когда он стал обучаться в Академии художеств. Художник блестяще овладел техникой рисунка, и сам считал это качество едва ли не основным для своей профессии.

М. Врубель вполне сознательно декларировал доминирующую роль в искусстве, как, впрочем, и в жизни человека вообще, прекрасного, праздничного, возвышенного. Поэтому совершенно естественным представляется наличие в его творчестве ярких красок, изящной декоративности, сказочных мотивов и т.д.

Он не был удовлетворен современным ему состоянием искусства и постоянно искал все новые и новые средства выражения своих замыслов, прибегая к различной технике и используя разнообразные жанры.

Высокая этическая и эстетическая чувствительность способствовала, с одной стороны, тонкому пониманию произведений искусства, явлений природы, но, с другой, ставила перед художником трудноразрешимые проблемы, как общегражданского, так и бытового характера. В то же самое время, повышенная эмоциональная возбудимость, периодическое ослабление волевой саморегуляции приводит к аритмии в работе, к частым отвлечениям (увлечение женщинами, алкоголем), способствовали порой легкомысленному обращению со своими произведениями (так, например, он неоднократно писал одну картину поверх другой).

Таким образом, можно выделить в личности художника, помимо несомненной одаренности, его высокий профессионализм, необычайно обширные и глубинные знания, а также повышенную чувствительность и определенную эмоционально-волевою неустойчивость. Доминирующими в личности художника были стремление к прекрасному, основывающееся на его жизненной философии, системе ценностных ориентаций.

Для того чтобы развить это положение о стремлении к прекрасному, которое, как известно, характеризует очень многих художников, а также, чтобы показать, как в творчестве М. Врубеля отразилось его неприятие многих сторон современного ему мира, необходимо хотя бы очень коротко остановиться на его основных образах и темах.

С той долей условности, которая всегда сопряжена с подобным анализом, мы здесь выделяем три основных тематических цикла в творчестве художника. Первый цикл связан с созданием целого ряда демонов и пророков. Второй цикл посвящен женским образам. Третий – картинам природы, ее проявлениям в различных планах, вплоть до сказочного. В самом таком выделении этих циклов нет чего-либо особенного нового – подобным образом они уже выделялись в ряде биографических и искусствоведческих работ о Врубеле [\[см., например, 2; 11; 14; 16\]](#). В психологическом аспекте самым важным здесь, по-видимому, следует считать ряд таких моментов.

Образ Демона в творчестве М. Врубеля занимает, пожалуй, центральное место, как по времени, с которым связано создание целой галереи демонов, так и по значению, которое сам художник ему придавал. Фактически этот образ в том или ином воплощении проходит через все двадцать лет самостоятельной работы художника, начиная с первых прообразов, созданных в Киеве (к их числу можно отнести и типы, созданные в росписях Кирилловской церкви) и кончая “Демоном поверженным” и “Видением пророка Иезекииля”.

Насколько удалось установить, существует, по меньшей мере, два основных внешних источника создания образа демона. Это одноименная поэма М. Ю. Лермонтова и опера М. Рубинштейна, созданная на основе этой поэмы. Как свидетельствуют биографы, опера, которую художник впервые слышал в Киеве, произвела на него чрезвычайно большое впечатление, и он сразу же приступил к работе над картиной и скульптурой на тему “Демона” (они не дошли до нас). Позднее художник был официальным иллюстратором издания произведений М. Лермонтова и выполнил иллюстрации к поэме, которые сейчас широко известны. Влияние этих двух источников можно считать бесспорным. Однако цикл врубелевских демонов выходит далеко за пределы лермонтовской поэмы, более того – в последующем вступает в весьма существенное противоречие с образом лермонтовского Демона; сам художник как-то отмечал, что его демон является носителем добра, а не зла. Общий анализ переписки М. Врубеля, воспоминаний о нем, а так же анализ исторического контекста позволяют предположить, что его демон выполнил

свою, особую “миссию”. Можно предположить, что в этом образе художник, отчасти сознательно, а во многом, пожалуй, и бессознательно стремился выразить поиск смысла жизни русским интеллигентом того времени. Поэтому последующая эволюция образа Демона должна быть связана с трансформацией взглядов художника на действительность и, возможно, гораздо больше детерминировала жизнь тогдашней России, чем это принято считать. М. Врубель был свидетелем сложных событий, припавших на переломные годы XIX и XX веков, как во всемирном масштабе, так и внутри страны. Хронологически окончание работы над “демониadou” почти совпало с годами русско-японской войны и революцией 1905 года. Вполне правомерным кажется предположить, что общий дух жизни, общее состояние общества и интеллигенции, должны были как-то отразиться в творчестве художника и, мы полагаем, отразились в “Демоне поверженном”, символизируя тем самым поражение в поиске позитивного смысла жизни, поиске прекрасного идеала.

Точно так же вполне закономерно, учитывая личные обстоятельства жизни М. Врубеля, считать, что “поражение” Демона связано и с крушением отдельной человеческой судьбы, душевной катастрофой, отразившей болезнь, смятение духа и разочарование. Художник стал одним из тех, кто не видел выхода из создавшегося положения, поэтому столкновение демона с реальностью и окончилось художественно выраженной неудачей.

Женские образы М. Врубеля весьма своеобразны, они соединяют утонченную красоту, высокую духовность и почти всегда затаенную во взгляде печаль. В ряде конкретных случаев можно лишь строить догадки относительно непосредственных замыслов художника, поскольку у него нередко переплетаются поэтические, сказочные и реальные планы. Однако в двух, притом самых значительных, образах – образе Богоматери (Киев, Кирилловская церковь) и в “Царевне-Лебеди”, по-видимому, нашли свое отражение также и глубоко личные мотивы и представления о женской сущности. В образе Богоматери М. Врубель отчасти отразил внешние черты Э. Л. Праховой, в которую был романтически влюблен; в образе Царевны-Лебеди легко узнается жена художника артистка Н. И. Забела. Разумеется, и в первом, и во втором случае не может быть и речи только лишь о портретах, что исключается задачами, стоящими перед художником, и конкретными замыслами. Развивая очень близкие ему образы, художник воплотил в них свое представление о материнстве и любви, отражая как красоту, так и сложности, порой трагизм, того и другого.

В определенной мере можно согласиться с известным психиатром, а впоследствии первым крупным русским психоаналитиком лично знавшим и лечившим М. Врубеля, – И. Д. Ермаковым, который отмечал, что ранняя утрата матери навсегда вселила в душу художника тоску по ней, постоянный поиск тепла и ласки, которых не доставало в раннем детстве. “Врубель умел видеть то, чего не видят и не посмели увидеть благородные люди-мещане, и если увидели бы, после того, что художник им показал, люди бы отвернулись

бы от его картин и назвали бы их безумными, ненормальными, ужасными. Однако, конечно, это не так. Ужас Врубеля заключается в том, что он подметил, увидел, показал то, чего не видит прекраснотушный взор, что живет, действует, царствует рядом и даже в самой нашей жизни как подавленное, устранимое пошлостью этой жизни явление. Для художника нет ничего пошлого, нет ничего незначительного: в явлениях ничтожных, так же как и в величественных, он одинаково может прозреть то великое, что открывает ему его прекрасное сердце. Чертами глубокого, неизбывного страдания отмечены, поэтому произведения М. Врубеля, этого мятущегося, преодолевающего себя духа. И для этого было много оснований. Уже самое раннее детство Врубеля отмечено женской несправедливостью природы – она отняла у него мать – это мать, претворенная в новом прозрачном бытии, дает какую-то зачарованную прелесть всему женственному, что выходит из-под пера и кисти Врубеля” [4, с.6]. Подобного рода мысль высказана и биографом норвежского художника Эдварда Мунка относительно женских образов последнего, а так же в связи с похожей судьбой Э. А. По, поскольку они также очень рано лишились матерей [10].

В своих картинах природы М. Врубель показал ее живую красоту, почти сказочную загадочность и поэтичность. Достаточно назвать такие хотя бы три картины, как “К ночи”, “Сирень” и “Пан”, чтобы эта мысль могла показаться достаточно убедительной. И сегодня, когда мир стоит перед сложнейшими экологическими проблемами, вовсе уже не сказочными могут показаться эти картины природы, в которых с гениальной глубиной показано единство человека, растительного и животного мира.

Пытаясь в какой-то степени понять творчество и личность художника, мы считаем принципиально важным проанализировать, прежде всего, именно эти доминирующие в его работе циклы, а также и доминирующие черты в поведении, устремленности поиска, что мы, и попытались сделать в этом небольшом эскизе. Настоящее, адекватное изучение впереди, так как творчество М. Врубеля лишь обретает себя по-настоящему в наши дни, как начало обретать себя несколько ранее творчество Ф. М. Достоевского. Конечно, во многом эти два больших мастера различны (даже не по видам творчества), но их сближает боль за человека и стремление к красоте. Ф.М. Достоевский в своих творениях изображал, если можно так сказать, мерзости мира, но при этом уповал на то, что “красота спасет мир”, а М. Врубель, который, кстати, был не очень большим поклонником гениального писателя, своим творчеством уже спасал мир, творил красоту, воплощая завет Ф. М. Достоевского в жизнь, тем самым уже подкрепляя ставший со временем очень спорный тезис, что мир можно спасти красотой.

И в заключение коснемся одного из вполне правомерных, в нашем случае, вопросов: был ли М. А. Врубель гениальным художником? М. Нардау в свое время давал такое определение проявления гениальности в живописи: “Тений живописца будет состоять, во-первых, в том, чтобы найти

даже для очень сложных фактов, такие оптические признаки, которые принадлежат только этим фактам и никаким другим, но которые поддаются лишь самому острому и самому глубокому анализу, во-вторых, в том, чтобы воспроизвести с самой большой точностью подмеченные им признаки; в-третьих в том, чтобы выбирать для предмета своего представления наиболее значительные факты... Мы имеем те простые элементы, собрание которых дает гения живописи: чувство красок, способность отличать в явлении то, что действительно видно глазом, от того, что прибавляет умственная деятельность и, наконец, умение найти оптические признаки сложных фактов, им одним принадлежащие и позволяющие тотчас точно объяснить их. Две первые способности подчинены и автоматичны; обладание ими не дает право на звание “гения”. Третье, же напротив, предполагает уже вмешательство высших центров и означает новую и оригинальную деятельность; умение находить характерные оптические признаки, которые до тех пор еще не считались таковыми” [7, с. 49].

Можно ли сказать, что М. Врубель обладал такими способностями гения? Конечно. Но таким коротким ответом им не можем “закрыть” тему о гениальности вообще и художника М. А. Врубеля, в частности. Необходимо продолжить исследования, в том числе и психолого-биографические, дефицит которых у нас еще больший, чем дефицит гениев.

Возвращаясь в заключение к некоторым нашим исходным положениям, которые в частности, касаются возможности развития творческого потенциала, уместно сослаться на мнение Я. А. Пономарева, которое касается так же и психологии творчества в целом, и возможностей педагогики в подобном развитии. В основной своей работе “Психология творчества” Я. А. Пономарев счел необходимым подчеркнуть, что “психология творчества, понимаемая как абстрактная наука, не может и не должна исчерпать всего многообразия факторов, в итоге влияния которого формируется человек, обладающий высоким творческим потенциалом. Однако психология творчества вносит существенный вклад в изучение комплекса этих факторов, раскрывая психологический механизм такого формирования. Для формирования человека с высоким творческим потенциалом адекватны педагогические воздействия. Однако, планируя такие воздействия, всегда необходимо жестко учитывать психологический механизм творческой деятельности. Те педагогические воздействия, которые не соответствуют психологическим законам, никогда не достигнут желаемой цели” [8, с.249].

Тут, как видим, есть еще над чем подумать и попытаться, как минимум, апробировать в наших исследованиях, в том числе и психолого-биографических и подобных тому, которое мы кратко представили выше, анализируя личность и творческую деятельность М. Врубеля, некоторые особенности становления и реализации его творческого потенциала.

Список использованных источников

- 1 Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
- 2 Врубель. Переписка. Воспоминания о художнике. – Изд. 2-е. – Л.: Искусство, 1976. – 384 с.
- 3 Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта. – В кн.: Художественное творчество. – М.: Наука, 1983. – С. 123-139.
- 4 Ермаков ИД. М.А. Врубель, - Рукопись. Архив Государственной Третьяковской галереи. – 13 с.
- 5 Моляко В.А. Михаил Врубель – выдающийся художник начала XX века / Одаренный ребенок, 1988. – № 5. – С. 56–59.
- 6 Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – Киев: Знание, 1995. – 52 с.
- 7 Нардау М. Психофизиология гения и таланта. – С. – Пб.: “Библиотека Знания”, 1908. – 67 с.
- 8 Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
- 9 Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества. – Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 157-164.
- 10 Стенарсон Р. Эдвард Мунк. – Пер. с норвежского. – М.: Искусство, 1972. – 216 с.
- 11 Суздальев П.К. Врубель. Личность. Мировоззрение. Метод. – М.: Изобразит. Искусство, 1984. – 479 с.
- 12 Талант ученого и талант художника. – В сб.: Проблемы научного творчества. – Вып.2. – М.: ИНИОН, 1982. – С. 45-56.
- 13 Таланты высшего уровня в истории науки. – В сб.: Проблемы научного творчества. Вып.3. – М.: ИНИОН, 1983. – С. 76-120.
- 14 Тарабукин Н.М. Врубель. – М.: Искусство, 1974. – 175 с.
- 15 Творчество и жизненный путь ученого. – М.: ИНИОН, 1988. – 178 с.
- 16 Яремич С.Н. Врубель. Жизнь и творчество. – М.: Издание Кнебель, 1991. – 188 с.

УДК 316.4.066:159.923

А. Н. Певнева, канд. психол. наук

УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ДИНАМИКА И ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

В статье приводится теоретический анализ литературы по проблеме изучения детерминации и динамики психического состояния личности. Основной целью является раскрытие и описание внешних и внутренних детерминант субъекта жизнедеятельности. В целом психическое состояние является отражением ситуации жизнедеятельности, выступающей его внешней детерминантой, а в качестве внутренних детерминант – смысложизненные ориентации.

Ключевые слова: психическое состояние, динамика, личность, детерминанты.

Изучение психического состояния человека, как особой категории психического явления, начатое в отечественной психологии в 50-60 гг. В.Н. Мясищевым, Н.Д. Левитовым, проходило наряду с исследованием когнитивных процессов и свойств личности. Существующая проблема в частно-, общепсихологическом и прикладном аспектах, обусловила трудности формирования единого понятия, номенклатуры, структуры, детерминант, описания функций, разработки диагностических методик, способов оптимизации психических состояний и сформировала потребность в систематизации имеющихся в науке данных.

Цель исследования заключается в раскрытии и описании детерминант и динамики психического состояния субъекта. Методами исследования явились теоретический анализ, систематизация и обобщение научной литературы. Важной методологической основой проведения исследования послужил ряд теоретических положений субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна: принцип единства «внешнего» и «внутреннего»; принцип детерминизма, который отражает природу самих явлений, характер их взаимосвязи в действительности. Согласно А.В. Брушлинскому (2003), внешнее действует через внутреннее и внутреннее действует через внешнее и между двумя формулами детерминизм, нет альтернативы, противопоставления. «Формируясь и изменяясь в процессе развития, пишет ученый, внутренние условия определяют тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление, процесс и т.д. могут подвергнуться» [1, с. 21]. При объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, существенно опосредствующих все внешние причины.

До настоящего времени в психологической науке остаются мало изученными вопросы, касающиеся детерминации состояния как психического явления. «Психические явления, как и любые явления в мире, пишет С.Л. Рубинштейн, детерминированы, включены во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира» [2, с. 209]. Социальная среда является детерминантой психического состояния субъекта. «Все психические явления в их взаимосвязях принадлежат конкретному, живому, действующему человеку: они зависимы и производны от природного и общественного бытия человека и его закономерностей» [3, с. 269]. Изменения внешней среды, во внутреннем мире личности обуславливают переход в новое психическое состояние, которое является отражением взаимодействия субъекта и ситуации жизнедеятельности.

В качестве детерминант психического состояния личности Л.В. Куликов (2004) выделяет: 1) осознанные и неосознанные потребности, желания и стремления; 2) возможности (проявившиеся и скрытые потенциалы личности, физический тонус и ресурсы организма); 3) условия среды (объективное воздействие и субъективное восприятие ситуации).

Детерминантой психического состояния, согласно А.О. Прохорову (1991; 1994; 2002; 2006; 2009), является ситуация жизнедеятельности,

воздействие которой опосредуется смысловыми структурами сознания. В работах исследователя содержится идея об обусловленности смысловой организацией сознания избирательности воздействия ситуации жизнедеятельности и ее содержания на человека. Смысловые структуры сознания, через которые опосредуется воздействие ситуации, способствуют выделению значимых составляющих, имеющих для субъекта смысл [4]. В свою очередь отражением этой значимости ситуации является преобразование психического состояния личности. Наряду с ситуацией жизнедеятельности, в качестве детерминант психического состояния выделены: субъект и системообразующий фактор.

1. Ситуация – изменение ее составляющих приводит к преобразованию состояния. С.Л. Рубинштейн отмечает, что объективное, внешнее изменение взаимоотношений человека с окружающими, отражаясь в его сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека [3, с. 240].

2. Субъект, его личностные особенности как совокупность внутренних условий (прошлый опыт, навыки, знания и т.п.), опосредуют восприятие и воздействие внешних средовых условий. Согласно С.Л. Рубинштейну, «внутреннее, психическое неопределимо вне соотнесения с внешним, объективным» [3, с. 24].

3. Системообразующий фактор объединяет в целостную систему ситуацию жизнедеятельности и психологические особенности личности. По мнению Б.Ф. Ломова (1999), системообразующий фактор определяет особенности психического отражения предмета, условий, обстоятельств и является важным для раскрытия причинно-следственных связей в поведенческом акте субъекта. В качестве системообразующего фактора, по мнению ученого, выступает личностный смысл (понятие «личностный смысл» впервые было введено А.Н. Леонтьевым).

Личностный смысл А.О. Прохоровым рассматривается «как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к определенным объектам, входящим в ситуацию, осознаваемое как «значение» – «для» – «меня»» [5, с. 18]. В основе личностного смысла лежат смысложизненные ориентации, уровень притязаний, ценности и направленность личности. Исследователь отмечает, что отраженные психикой (сознанием) условия, обстоятельства и ситуации, становятся значимыми для человека, только приобретая для него определенный смысл, а отражением этой значимости ситуации и ее личностного смысла является психическое состояние.

Психическое состояние, в понимании И.Г. Петрова (1998), отражает ситуацию жизнедеятельности двумя значениями: положительным или негативным переживанием. Понимание того, что в переживании отражается личностный аспект психического состояния человека, мы находим у С.Л. Рубинштейна: «всякое психическое явление [...] определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием

того» [3, с. 10]. Переживание отражает человеку содержание состояний его бытия и сознания. Оно, согласно Ф.Е. Василюку (1984), является деятельностью, проявляющейся при возникновении критических ситуаций, ситуаций невозможности, и определяется контекстом жизни, «личностным контекстом». Переживания по поводу того, что происходит в ситуации жизнедеятельности, порождают смыслы и опосредуются смыслами. Суть переживания, по мнению исследователя, заключается в «особого рода работе» по перестройке психологического мира личности и производству смысла. Переживание отражает связь психического состояния и смысловых структур сознания человека, опосредствующих воздействие ситуации жизнедеятельности. Психическое состояние активизируется через ситуацию жизнедеятельности, общение и поведение субъекта, а единицей состояния является переживание.

Психическое состояние является результатом отражения личностью ситуации жизнедеятельности. В.А. Барабанщиков считает, что психологическое событие организовано в пространстве и времени, вписано во внутренний мир личности. С одной стороны, жизнь и деятельность человека детерминирует психическое состояние и управляет им, с другой, формируясь в деятельности, психическое состояние воздействует на жизнедеятельность и ее результаты. Согласно С.Л. Рубинштейну, «всякое психическое явление обусловлено, в конечном счете, внешним воздействием, но любое внешнее воздействие определяет психическое явление лишь опосредованно, преломляясь через свойства, состояния и психическую деятельность личности, которая этому воздействию подвергается» [3, с. 52]. Внешние детерминанты, преломляясь через внутреннее, вызывают соответствующее состояние, что подчиняется принципу детерминизма. Тем самым ученый указывает на существование не только прямой зависимости психических явлений (психического состояния) от объективных условий (ситуации жизнедеятельности), но и обратной.

Психическое состояние, как и все психические явления, изменчиво. С.Л. Рубинштейн, а затем и Б.Ф. Ломов, отмечает, что «основным способом существования психического, является его существование в качестве процесса» [3, с. 230]. Каждое психическое состояние имеет свое начало, конец и изменение, то есть динамику. «Динамичность выражает сущность психических состояний, обеспечивает выполнение их главной функции», пишет Ю.Е. Сосновикова (1975). Однако, по мнению исследователя, указание абсолютной границы, точки невозможно, так как каждый момент и точка сама представляет собой процесс. Понятие динамичности психического состояния связано с их способностью к бесконечному разнообразию. Динамика психического состояния, согласно А.О. Прохорову, обусловлена рядом переменных: внешними условиями (ситуацией жизнедеятельности); внутренними условиями, связанными со свойствами личности; личностным смыслом ситуации (отношением к ней).

В динамике психического состояния Е.П. Ильин (1978; 2005) выделяет и описывает ряд фаз. Первая фаза развития состояния является латентной и характеризуется проявлением задержки реакции возбудимых систем, преодолением инерции предыдущего состояния, формированием системы, которая должна отреагировать на воздействие. Вторая фаза «капитуляции» организма человека включает видимую реакцию на действие данного фактора и связана с появлением страха, скуки, желанием прекратить работу, дискоординацией работы функциональных систем. Данная фаза сменяется третьей – «мобилизационной», в течение которой организм стремится нейтрализовать отклонения от гомеостаза или заданного режима работы. Это создает основу для перехода к четвертой фазе, которая характеризуется устойчивостью в работе функциональных систем организма. Однако, по мнению исследователя, если действие фактора не прекращается долгое время, то наступает «истощение» энергетического потенциала (последняя фаза развития состояния), следствием чего является снижение работоспособности, психологической устойчивости субъекта.

Динамику психического состояния можно проследить на примере матери ребенка с церебральным параличом (с другими вариантами дизонтогенеза) в работах Р.Ф. Майромяна (1976), И.В. Рыженко (2003), М.М. Семаго (1992), О.Б. Чаровой (1999) и др. Сообщение об особенностях психофизического развития ребенка вызывает у матери состояние шока, растерянности, беспомощности, страха. В данный период мать оказывается не в состоянии адекватно понять и переработать полученную информацию, связанную с заболеванием ребенка. Вторая стадия характеризуется проявлением негативизма и отрицания, функция которых направлена на сохранение чувства стабильности семьи. Чувство гнева или горечи порождает стремление к изоляции, но в то же время находит выход в форме «эффективного горевания» (третья стадия – «горевание»). Синдром, получивший название «хроническая печаль», является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, их хронической фрустрации вследствие относительного отсутствия положительных изменений у ребенка, «несоциализируемости» его психического и физического нарушения, нарастающей боли. Четвертая стадия адаптации характеризуется эмоциональной реорганизацией, приспособлением, принятием больного ребенка. Однако, многим матерям необходимы годы, чтобы прийти к этому, другие не достигают этого никогда.

Таким образом, психическое состояние личности обусловлено внутренними и внешними детерминантами. В качестве внутренних детерминант психического состояния мы будем рассматривать смысло-жизненные ориентации, включающие целеполагание, локус контроля и осмысленность жизни. В качестве внешней детерминанты нами рассматривается ситуация жизнедеятельности субъекта. Изменение ситуации жизнедеятельности, ее составляющих, приводит к преобразованию психического состояния личности, адекватного новым условиям

окружающей действительности. Динамика психического состояния является противодействием нарушению существующей стабильности (гомеостаза). Она обусловлена темпом изменения внутренних (субъективных) и внешних (объективных) условий жизнедеятельности личности.

Список использованных источников

1 Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с.

2 Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир: сборник / С.Л. Рубинштейн; предисл. К.А. Абульхановой, А.Н. Славской. – СПб.: Питер: Питер принт, 2003. – 512 с.

3 Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.

4 Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров // Психол. журн. – 2009. – Т. 30, № 2. – С. 5–17.

5 Прохоров, А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во КГУ, 1991. – 164 с.

УДК 316.3:316.612:31-6.628:316.624-058.5

М. В. Санина, аспирант

Научный руководитель: И. А. Фурманов, д-р психол. наук, профессор
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЛИЯНИЕ СОЦИУМА НА ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ СКЛОННОСТЬ К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРАЗИТИЗМУ

Развитие современного общества является свидетельством формирования негативной тенденции на становление психологически зрелой личности. Без психологически здорового поколения не будет будущего ни у отдельной личности, ни у общества в целом. Отсутствие поддержки развивающейся личности со стороны общества препятствует формированию позитивного поведенческого «стереотипа» и ведет личность к дезадаптации и девиации.

Ключевые слова: личность, идентификация личности, личный рост, личностный кризис, адаптация, аттитюд, девиация, дезадаптация, деликт, детерминация поведения, социальный паразитизм, фрустрация.

В естественно историческом процессе развития социальных систем, прогрессе общества ценность проявлений личности как индивидуальности возрастает [1, с. 86]. О развитии общества можно судить по пониманию и принятию индивидуальности каждой личности, ее творческого проявления, которые являются социально значимым компонентом социального общества.

Для понимания процесса развития личности в системе социальных отношений необходимо раскрыть динамику функционирования и развития систем, в которых происходит становление личности. Одним из важных компонентов по развитию личности является ее мотив к деятельности. Мотив способствует вступлению личности в новые социальные связи с другими людьми и может стать их мотивом деятельности. Эти системные качества человека образуют суть его личности.

Согласно Дж. Уотсону, за поведение человека несет ответственность не он сам, а окружающая его среда [2, с. 6]. Личность стремится к поддержанию социальных связей, приспосабливаясь к ее требованиям и повторяя за другими, включенными в эту социальную группу. В зависимости от качеств, присущих социальной группе, личность «как сосуд» наполняется ими. В положительно развивающейся группе личность будет стремиться к саморазвитию и духовному росту, а в дезадаптивной группе – подстраивается под ее требования и начинает себя вести, чувствовать и мыслить в рамках требований этой социальной группы. Личность в асоциальной группе развивается в деструктивной направлении и асоциальная группа оказывает на развитие личности дезадаптивную функцию.

А.Г. Асмолов считает, что за ролевым поведением личности стоят функциональные утилитарные качества человека, которые он приобретает в той или иной социальной группе. В типичной социальной ситуации следование социальным нормам и ожиданиям группы освобождает человека от тяжелой работы по принятию решения [1, с. 101]. Личность сливается с социальной группой, с которой взаимодействует, перенимает модели поведения и реакции присущие членам группы. Естественное стереотипное поведение становится автоматическим повторением личности.

Личность представляет собой, по мнению А.Н. Леонтьева, такого рода особое образование, которое не может быть выведено из приспособительного адаптивного поведения. Личность в социальной системе стремится к сохранению опыта системы и изменению ее, что способствует появлению различных инноваций. Утилитарные функциональные качества личности объединяют ее с обществом в единое целое. Системные индивидуальные качества личности способствуют неадаптивным проявлениям как поступки индивидуальности, творчество, интеллектуальная инициатива и т.д. Интегральные системные качества, присущие индивидуальности личности, ее «Я» – это не глубинное «подпольное» (Ф.М. Достоевский) проявление личности, окутанное защитным слоем масок и ролей, а историко-культурное образование, которое становится тем выраженнее, чем более развита социальная система, в которой протекает жизнь личности.

Социальная система оказывает влияние на формирование личности и на ее дальнейшее развитие в социальной среде. В случае не принятия социумом личности, она вынуждена искать свой новый путь развития в тех микросоциальных группах, которыми она будет принята. Личность при

неблагоприятных обстоятельствах может пойти по деструктивному пути развития в новой группе, в которую она попала вынуждена. Личность, развиваясь по деструктивному сценарию, может оказать на «социальном дне» и приобрести статус лица БОМЖ.

При попытках личности вернуться в социум, она не встречает никакой поддержки и при утрате надежды на возвращение вынужденно возвращается в свой статус лица БОМЖ. Это является серьезной проблемой не только отдельной личности – лица БОМЖ, но и всего общества, в целом. Каждая личность является «кипричиком» для строительства социального и гуманного общества, без дискриминации каждой личности, а на практике мы являемся свидетелями совершенно иной картины.

Пребывание индивида без определенного места жительства на улице не оказывает на него положительного влияния, а изменяет его ценностные ориентации и смысл существования в социальном обществе, минимизирует уровень общения, изменяет поведенческие реакции, изменяет его личностные особенности. С каждым фактом появления лица БОМЖ на «улице» общество теряет полноценного гражданина.

При оказании помощи со стороны социума в отношении лиц БОМЖ по их быстрому возвращению с «социального дна» деградация личности будет носить только поверхностный характер, трансформация его эмоционально-волевых сфер не достигнет глубинных изменений. С длительностью пребывания на «социальном дне» он утрачивает социальную идентификацию с социальным обществом, перестает чувствовать себя частью прежнего социального общества и приобретает новую социальную роль.

По мнению Я.Л. Коломинского, социальная роль, – это выработанная обществом программа действий человека в определенных обстоятельствах [3, с. 162]. Социальные роли могут как способствовать развитию личности, так они могут и препятствовать ее развитию. В данном случае личность пойдет по пути асоциального развития и ухода из социальной группы, требования которой ей невозможно применить относительно себя.

П.С. Гуревич, считает, что деструктивность – это отклик человека на разрушение нормальных человеческих условий бытия [4, с. 435]. Деструктивность индивида – это не только единое проявление самой личности в социуме, но и влияние социума на развитие и формирование каждой личности. Деструктивность не является первопричиной исключительно индивидуальности личности, а целым процессом становления ее и развития в социальном обществе.

К девиантному поведению также относится и социальный паразитизм. Социальный паразитизм подразумевает под собой факт проживания личности в асоциальных условиях, путем извлечения нетрудовых доходов, уклонения от общественно полезного труда, тунеядства, бродяжничества, попрошайничества и т.д. Социальное явление как паразитизм в основном является следствием низкой духовной культуры социума и отдельных его групп.

Как социальное явление бродяжничество имеет деструктивные последствия. У лиц БОМЖ отмечается высокий уровень смертности, от холода гибнет большое количество бездомных, многие становятся инвалидами в результате отморожений. Их выживание на улице сопряжено с большими сложностями, им труднее найти возможность достойной оплаты своего труда.

Таким образом, можно сделать вывод, что социум оказывает влияние на личность и ее склонность к социальному паразитизму. В современном белорусском обществе не проводятся исследования по выявлению причин и установок, мешающих лицам БОМЖ вернуться в социум. Уже сам факт отсутствия статистических данных в отношении лиц БОМЖ и лиц, которые обязаны их выявлять и оказывать необходимую помощь по возвращению в социальную среду, косвенно указывает на молчаливое безразличие всего общества к этой категории граждан. Такое социальное явление как «бомжевание» не является проблемой только лица БОМЖ, эта проблема есть и у нашего общества, просто необходимо, чтобы наше общество повернулось к этой проблеме лицом и позволило себе увидеть эту проблему.

Список использованных источников

- 1 Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
- 2 Уотсон, Дж. Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон. – М., 1926. С. 6.
- 3 Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский: Кн. для учащихся ст. классов. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
- 4 Гуревич, П.С. Психология : учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 608 с.
- 5 Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
- 6 Парк, Р.Э. Культурный конфликт и маргинальный человек / Р.Э. Парк // Социальные и гуманитарные науки за рубежом. Сер. 11. Социология. – 1998.– №2. – С. 172–175.

УДК 159.9:922.2

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

ТВОРЧЕСТВО В УСЛОЖНЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Анализируются психологические особенности решения творческой задачи. Обосновывается модель психологической готовности к решению творческой задачи. Рассматриваются результаты изучения творческой деятельности учащихся в неблагоприятных условиях, а также типология реагирования школьников на неблагоприятные воздействия в процессе их творческой деятельности.

Ключевые слова: задача, творческий процесс, усложненные условия, типология реагирования на неблагоприятные условия.

Известно, что психологическую готовность к решению задачи можно рассматривать как имеющиеся у человека возможности для ее решения: наличие необходимых знаний и умений, актуализация памяти, осознание необходимости решать задачу. Рассмотрим, какие проявления мыслительной деятельности, следует считать показателями готовности к решению творческой задачи.

Решение творческой задачи предусматривает нахождение прогностически необходимой информации, а значит установление взаимосвязи этой информации с известными информационными структурами, представленными в условиях и требованиях задачи. Творческая задача характеризуется дефицитом информации, прогностически необходимой для ее решения, поскольку, так как этот дефицит может касаться как объема предметных знаний, так и способа действий. При этом дефицит предметных знаний может быть как субъективно обусловленным (неизвестен тому, кто решает задачу), так и объективно обусловленным, когда необходимая информация неизвестна науке.

Творческое мышление осуществляется на основе разработки комплексов характеристик неизвестного (искомого) ее компонента, необходимого для решения данной задачи. С этой целью осуществляется структурно-функциональный анализ заданной информации, формулируются количественные и качественные характеристики известных ее элементов. На основании полученного таким путем обобщения разрабатываются требования к структурным и функциональным свойствам гипотетических элементов искомой конструкции с учетом качественных характеристик структурных элементов искомых компонентов имеющегося информационного построения. При этом речь идет, как о деятельности, направленной на нахождение как новой конструкции-структуры, так и на нахождение новой конструкции-функции.

Далее происходит установление сути гипотетических взаимосвязей между элементами искомой конструкции, а также характера их взаимодействия с имеющейся информацией. Это предусматривает создание образа искомых построений, определение составляющих их элементов, определение требований к этим элементам и т.д.

Для этого целью детально изучаются компоненты начального условия задачи, дифференцируются известные и неизвестные компоненты, выстраиваются гипотезы, каким образом на основании анализа взаимосвязей между известными составляющими заданной конструкции могут быть определены неизвестные информационные структуры; осуществляется «инвентаризация» структурно-функциональных элементов имеющейся конструкции (конструкций-структур и конструкций-функций); устанавливаются на основании взаимосвязей между имеющимися

компонентами показатели, по которым следует характеризовать структурные и функциональные элементы искомых компонентов.

В итоге начальные условия задачи трансформируются в искомые условия, найденные характеристики которых будут обуславливать, как построение искомого замысла решения задачи, так и создание самой стратегии его построения. Существенным на этом этапе является исследование стартового материала с целью его соответствующей трансформации, а также тех средств, с помощью которых может быть осуществлена такая трансформация с целью решения данной задачи.

Содержащаяся в начальном условии задачи информация в процессе ее восприятия человеком преломляется через информационный потенциал решающего задачу, который и является индикатором психологической готовности человека к решению данной задачи здесь и сейчас. Эта готовность представляет собой определенную интеграцию и характеризуется объемом и уровнем структурированности: самого «строительного» материала для построения искомой конструкции; имеющегося операционного инструментария (приемы, способы, стратегии решения задач); имеющегося эмоционально-волевого и ценностного инструментария у того, кто решает задачу. Имеющаяся в условии задачи информация содержит ориентиры, определенные индикаторы, на которые должна срезонировать информация, отражающая психологическую готовность человека к решению данной задачи. Заинтегрированная в условии задачи информация потенциально презентует и пока-что неявную информацию, которая должна быть актуализирована в процессе решения задачи с целью нахождения ее искомого решения. Именно поэтому при разработке методических средств формирования готовности человека к решению творческих задач важно использовать информацию, которая бы осуществляла системообразующее влияние и ориентировала бы на построение саморегулирующего процесса творческого мышления.

Важным индикатором системности, структурированности, саморегуляции процесса творческого мышления является проявление его свойств при решении творческих задач с оттенками эмоционально-волевого и морального спектра. С этих позиций возможность обучения творчеству и состоит в формировании определенного инструментария, необходимого для саморегулирования эвристических процессов по мере возникновения новых условий функционирования актуальных задач. Самопрограммирующее функционирование этих процессов и является проявлением интеграции взаимодействия компонентов готовности человека к творческому мышлению и обусловлено уровнем структурированности, уровнем развития каждого из них.

К тому же, по мере развития, построения каждого из вышеуказанных компонентов готовности личности к решению творческих задач выстраиваются. Нарбатываются, структурируются, развиваются каждый в отдельности и все вместе в процессе взаимодействия структурные,

функциональные их элементы, которые являются средствами образного. Символического кодирования информации с целью ее трансформации и развития. В данном случае речь идет также о системном саморазвитии структурированности «строительного» материала и творческого инструментария.

Модель психологической готовности к решению творческих задач может быть представлена в трехмерной системе координат. На оси абсцисс отражается уровень системной организации «строительного материала», из которого будут создаваться новые конструкции. Ближе к началу отсчета (точке ноля) – «строительный материал» из сферы наглядно-действенного конструирования, по мере отдаления от ноля, элементы конструирования становятся более абстрактными и системно организованными, что обеспечивает их точную актуализацию и трансформацию применительно к имеющимся условиям задачи. На оси абсцисс представлена информация, отражает знания человека о внешнем и внутреннем мире, картину мира.

Эмоционально-волевой инструментарий, обеспечивающий процесс решения творческих задач, проектируется на ось ординат. Мотивы, интересы, волевые усилия, убеждения и тем более вера выполняют важную регулирующую функцию в процессе творческого мышления. Ближе к нулю на этой оси координат находятся влечения, обусловленные внешними стимулами, более, а затем менее жесткими – от жесткого внешнего воздействия к взаимодействию с определенной информацией до появления у осмысливающего информацию определенной заинтересованности ею. Таким образом, вектор развития эмоционально-волевого инструментария творческого мышления направлен от нулевой самоактивности до уровня глубокой веры, высокоразвитой системы адекватных убеждений.

На оси Z отражается системная организация сугубо операционного творческого инструментария человека. К тому же вектор развития этого инструментария направлен от применения определенных приемов, способов переработки новой информации, трансформации известной информации к реализации стратегий ее преобразования, основу которых составляют элементарные комбинаторные действия: объединение, разъединение, изменение параметров – на этих действиях основывается реализация стратегии комбинирования; а также сопоставления – основа стратегий аналогизирования и реконструирования.

Следовательно, уровень готовности к решению творческих задач определяется тремя координатами: уровнем структурированности, функциональной организации «строительного материала», что позволяет быстро анализировать нужную информацию; уровнем стратегичности операционного инструментария; уровнем системной организации эмоционально-волевых регуляторов. Как следует из данной системы координат, при наличии у человека большой веры творческое мышление может осуществляться на фоне минимальных показателей по осям X и Z, в результате откровения. Таким образом, если определенные эмоционально-

волевые регуляторы потенциально могут быть сформированы или усовершенствованы в процессе тренировки, то вряд ли так можно утверждать относительно веры. Исследование регуляторов творческого мышления с позиций оси ординат является особенно сложным и ответственным.

Результаты изучения творческой деятельности учащихся в неблагоприятных условиях (это, в частности, временные, информационные и др. ограничения и запрещения, при этом неблагоприятные условия (согласно определению В.А. Моляко) рассматриваются как достаточно широкий диапазон условий, характеризующих стационарные и ситуативные, но психологически значимые среды, определяющие жизнь современного человека вообще и школьника в частности), позволяют говорить о существовании таких типов реагирования учащихся на воздействие неблагоприятных условий.

Первый тип. Попытка демонстративного игнорирования неблагоприятных воздействий. Такие учащиеся указывают на отсутствие конфликтов с внешним и внутренним миром. Хотя эти противоречия есть: развитие конфликта с самим собой действительно незначительно, но противоречия, связанные с внешним миром крайне обострены, ярко проявляются, в частности, в отношениях с одноклассниками. Оптимистический настрой на жизнь в будущем, которая им видится исключительно в бытовом аспекте. Творческое мышление проявляется на уровне реализации замыслов, созданных другими людьми.

На фоне отсутствия видимой тревожности по поводу воздействия неблагоприятных условий имеет место ориентация на реализацию своих интересов, отсутствует направленность на гармонизацию окружающего мира: материального, социального, психологического. Любая деятельность, направленная на преобразование окружающего мира, реализуется исключительно с целью самоутверждения.

Второй тип. Завышение значимости внешних и внутренних конфликтов. Пессимистическое представление о своем будущем. Отсутствие желания и попыток изменить имеющуюся ситуацию. Творческое мышление проявляется на уровне реализации замыслов, созданных другими людьми.

Третий тип. Существует высокая тревожность по поводу неблагоприятных влияний, внешние и внутренние конфликты сильно напряжены. Такие учащиеся, хотя и желают изменить имеющуюся ситуацию, но не имеют представления относительно путей ее изменения. Для них является характерным пассивное восприятие стимулов внешнего и внутреннего мира, пессимистический настрой на будущее. Творческое мышление реализуется на уровне материализации замыслов, созданных другими людьми.

Четвертый тип. Наличие противоречий с внешним и внутренним миром. Вектор творчества направлен на внешний мир. Творческое мышление реализуется на уровне самостоятельной разработки замыслов. Творческая деятельность для таких учащихся выполняет функцию «психологического

убежища». Отсутствие попыток структурирования, конструирования, направленных на гармонизацию внутреннего мира. Пессимистические представления о своем настоящем и будущем.

Пятый тип. Данный тип отличается от предыдущего только тем, что для таких учащихся характерно наличие оптимистической ориентации на будущее, предпринимается попытка сделать первые шаги на пути совершенствования себя. См., например, выдержку из «заканчиваний предложений» Алины Ш.:

«Несмотря на то, что... жизнь трудна, она прекрасна.

Каждый... день приносит новое.

Придет такой день, когда... мы все будем счастливы.

До сих пор... хочется верить людям.

Условия для счастья... заключены в самом человеке».

Шестой тип. Творческая деятельность, направленная на преобразование внешнего мира, преобладает над преобразовательной действительностью по отношению к своему внутреннему миру. Творческое мышление реализуется на уровне самостоятельной разработки замыслов, в некоторой степени и на уровне формирования задачи. Еще имеют место некоторые противоречия с внешней и внутренней средой.

Приведем выдержку из результатов выполнения испытуемым Павлом Ч. задания «дополнить незаконченные предложения». Следует отметить, что анализ итогов выполнения учащимися этого задания позволяет не только получить дополнительную информацию о личности испытуемого, особенностей его взаимодействия с другими людьми, окружающим миром, но и дает возможность в какой-то мере оценить его творческие способности, исходя из того, насколько удачно связаны между собой сконструированные им предложения. Так данный испытуемый исходное условие «дополнить незаконченные предложения» творчески трансформировал в искомое условие: написать сочинение, исходя из заданных ориентиров.

«Легче всего... это губить природу.

Несмотря на то, что... ее немного защищают.

Чем дальше... тем еще больше ее загрязняют.

Каждый... человек не считается с ней.

Жаль, что... это делают даже самые уважаемые люди.

Если... это так будет продолжаться, природу загубят.

Самое важное то, что... природа не делает никому зла.

Только... человек ей.

Неправда, что... люди не хотят помогать природе.

Придет такой день, когда... природа отомстит за свой ущерб.

Самое большое... в мире – это природа и человек.

В настоящее время... защита природы была бы улучшена,

Если бы не... которые люди этого захотели.

Всегда... надо защищать природу.

До сих пор... о ней не много думают.

С недавнего времени... появилось условие для счастья.

Условия для счастья... защита окружающей среды».

Седьмой тип. Гармонизировано взаимодействие с внешней и внутренней средой. Неблагоприятные влияния воспринимаются как стимулы к саморазвитию. Действия векторов творчества вовне и вовнутрь уравновешены. Творческое мышление реализуется на уровне усмотрения противоречий и формулирования задач, организации коллективной творческой деятельности по реализации замыслов решения проблем.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.9.072.59:316.622:316.624.3:616.89-008.441.44-053.6

В. В. Авсиевич

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

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ СКЛОННЫХ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению. Выявлена специфика использования видов копинг-стратегий обучающимися с различным риском суицидального поведения: в группе с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости адаптивных копинг-стратегий значительно ниже, чем в группе подростков с отсутствием депрессивных симптомов.

Ключевые слова: копинг-поведение, суицидальное поведение, депрессивная симптоматика, подростки.

Аналитические обзоры свидетельствуют, что за последние десятилетия наблюдается рост самоубийств среди подростков и молодежи в возрасте 11 – 24 лет. В числе возможных причин наблюдаемых процессов указывают ухудшение психического здоровья подростков в виде депрессивных симптомов и тревоги, аддикций, что вызывается усилением психосоциального стресса, связанного с неравенством, одиночеством, кризисом семьи и недостатком социальной поддержки [2].

Результаты, полученные в цикле исследований, проведенных на основе многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [2], раскрывают психологические механизмы суицидального поведения и в качестве причин, предрасполагающих к совершению суицида, называются дефицит навыков решения проблем и совладания с жизненным стрессом [4]. Отмечается, что специфичными для подростков с суицидальной направленностью являются такие дезадаптивные копинг-стратегии, как

«самообвинение» и «сравнение себя с другими» [1], психическое избегание и «вентилирования» эмоций [3].

С целью изучения характера копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению, нами проведено эмпирическое исследование на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж». Испытуемые – учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики, как показателя суицидального риска, определялась с помощью опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н.В.Тарабриной. Для выявления групп копинг-стратегий использовалась методика для психологической диагностики копинг-механизмов Э.Хейма, адаптированная Л. И.Вассерманом.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности депрессивных состояний в исследуемой выборке (рис. 1).



Рисунок 1–Показатели уровня депрессии у подростков

Как видно на рисунке 1, тяжелая и выраженная формы депрессии выявлены у 12 % испытуемых, умеренная форма депрессии –11 %, легкая форма депрессии –16 %, отсутствие депрессивных симптомов у 61 % подростков. Таким образом, у 39 % учащихся выявлены симптомы депрессии в самоотчете.

Кроме того, данные исследования свидетельствуют (таблица 1) о достаточно высоком суицидальном риске у обследуемой выборки: 11 % учащихся отмечает в самоотчете наличие пассивных суицидальных мыслей («Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их

осуществлять»), а 6 % респондентов сообщают о намерении совершить суицид в любой подходящий момент («Я бы убил себя, если бы представился случай»).

Таблица 1 Распределение подростков по уровню суицидальной направленности (пункт «Суицидальные мысли и желания» опросника шкалы депрессии Бека), в %

Варианты ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания»		N=100	
		N	%
Я никогда не думал покончить с собой		83	83 %
«Пассивные суицидальные мысли»: «Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их осуществлять»		11	11 %
Суицидальные намерения	Я хотел бы покончить с собой	1	1 %
	Я бы убил себя, если бы представился случай	5	5 %

Корреляционный анализ позволил установить статистически значимую связь уровня депрессии и копинг-стратегий ($r = 0,363$, $p < 0,05$). В частности, у подростков показатели, свидетельствующие от отсутствия депрессии, положительно связаны с такими адаптивными и относительно адаптивными копинг-стратегиями, как «протест» ($r = 0,312$; $p \leq 0,05$), «оптимизм» ($r = 0,481$; $p \leq 0,05$), «сотрудничество» ($r = 0,363$, $p \leq 0,05$), «сохранение самообладания» ($r = 0,311$; $p \leq 0,05$) и отрицательно – с неадаптивными: когнитивными – «смирение», «растерянность», эмоциональными – «подавление эмоций», «самообвинение»; поведенческими – «активное избегание», «отступление» ($r = -0,250$; $p \leq 0,05$).

Показатели выраженной и тяжелой депрессии положительно связаны с неадаптивными копинг-стратегиями ($r = 0,379$, $p \leq 0,05$) и отрицательно с адаптивными копинг-стратегиями «проблемный анализ» и «оптимизм» ($r = -0,337$, $p \leq 0,05$), «сотрудничество» ($r = -0,258$, $p \leq 0,05$).

Проведенное исследование показало, что у подростков без признаков депрессии преобладают относительно адаптивные копинг-стратегии (42,6 %), при легкой депрессии – относительно адаптивные копинг-стратегии (37,5 %), а у подростков с выраженной и тяжелой формой депрессии – неадаптивные копинг – стратегии (58,3 %).

Сопоставление показателей выраженности депрессивной симптоматики и копинг-стратегий (таблица 2) свидетельствует о том, что в группе учащихся с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости неадаптивных копинг-стратегий (58,3 %) значительно выше, чем адаптивных (8,3 %) и относительно адаптивных – 33,3 % ($U=1612$, $p < 0,05$).

Таблица 2 – Соотношение уровня депрессии и копинг-поведения у подростков, в %

Копинг-стратегии Уровень депрессии	Адаптивные копинг-стратегии	Неадаптивные копинг-стратегии	Относительно адаптивные копинг-стратегии
Отсутствие депрессии	39,3 %	14,7 %	42,6 %
Выраженная и тяжелая депрессия	8,3 %	58,3 %	33,3 %

В группе учащихся с отсутствием депрессивных симптомов преобладают адаптивные копинг-стратегии (39,3 %) и относительно адаптивные– (42,6 %), к неадаптивным копинг-стратегиям прибегают 14,7 % подростков ($U=1674$, $p<0,05$).

Таким образом, учащимся с выраженной и тяжелой депрессией свойственно физически избегать стрессовых ситуаций, стремление не попадать в конфликтные ситуации, склонность капитулировать перед трудностями, занимать выжидательную позицию, надеясь, что «всё разрешится само собой». Для них характерно чувство растерянности и беспомощности в ситуации стресса, они реже верят в благополучный исход ситуации, чаще прибегают к подавлению эмоций, смирению, покорности, игнорированию, диссимуляции, самообвинению, активному избеганию и отступлению. Неспособность таких лиц переключать внимание со стрессовой ситуации на другую может быть связана со склонностью фиксироваться на неприятных переживаниях.

Испытуемые без симптомов депрессии способны адекватно предвосхищать стрессовые ситуации и планировать свои действия по преодолению возможных проблем. Для них свойственны способность чётко координировать свои движения, точность планирования своих действий во времени и способность предвосхищать возможные конфликтные ситуации и планировать способы их разрешения. Они чаще используют формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций (*когнитивные копинг-стратегии*: «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания»). Их эмоциональное состояние характеризуется активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации (*эмоциональные копинг-стратегии*: «протест», «оптимизм»). Они используют *поведенческие копинг-стратегии* «сотрудничество», «обращение», «альтруизм», то есть вступают в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищут поддержку в ближайшем социальном окружении или сами предлагают ее близким в преодолении трудностей.

Использование относительно адаптивных копинг-стратегий позволяет подросткам с отсутствием депрессивных симптомов адекватно оценивать трудность ситуации, придавать особый смысл ее преодолению, проявлять стойкость при столкновении со сложными проблемами, снимать напряжение, связанное с проблемами, временно уходить от решения проблем с помощью погружения в любимое дело, путешествия и т.д.

Таким образом, анализ представленных выше результатов показывает, что поведение подростков с выраженной и тяжелой депрессией сопровождается использованием неадаптивных копинг-стратегий и, наоборот, неадаптивное копинг-поведение может приводить к развитию депрессивных симптомов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что одной из задач профилактической работы с подростками группы риска суицидального поведения (с высоким уровнем депрессии) является развитие конструктивных навыков решения проблем, повышение эффективности совладающей системы, что будет способствовать успешности жизнедеятельности молодых людей и сохранению психического здоровья.

Список использованных источников

1 Павлова, Т.С. Копинг-стратегии подростков с антивитальными переживаниями / Т.С. Павлова // Психологическая наука и образование. – 2013. – №1. – С. 1–14.

2 Розанов, В.А. Самоубийства среди детей и подростков – что происходит и в чем причина / В.А. Розанов // Суицидология. – 2014. – Т. 5. – №4 (17). – С. 16–28.

3 Холмогорова, А.Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 2. URL: <http://www.medpsy> (дата обращения: 10.03. 2019 г.).

4 Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 3. – С. 144–163.

УДК 159.942.22-056.83

О. Е. Бондаренко

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ НАРКО- И АЛКОГОЛЕЗАВИСИМЫХ

Статья посвящена проблеме формирования адаптивного поведения в молодёжной среде. Автор раскрывает актуальность исследования удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых людей и приводит результаты эмпирического

исследования психологических особенностей удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых.

Ключевые слова: зависимость, аддикция, аддиктивное поведение, удовлетворённость жизнью, счастье, наркотическая зависимость, алкогольная зависимость

Одним из следствий кризисного состояния современного общества и необычно высоких темпов трансформации всех его структур является рост числа людей зависимых от наркотических и алкогольных веществ во всем мире. По данным Всемирной Организации Здравоохранения: употребление алкоголя с вредными последствиями ежегодно приводит к 2,5 миллионам случаев смерти; 320 000 молодых людей в возрасте 15-29 лет погибают от причин, связанных со злоупотреблением алкоголем, что составляет 9 % всех случаев смерти в этой возрастной группе; по меньшей мере, 15,3 миллиона человек страдают теми или иными расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ; употребление инъекционных наркотиков зарегистрировано в 148 странах, из которых 120 стран сообщают о распространении ВИЧ-инфекции среди этой группы населения [1, с. 12]. Главный нарколог Министерства здравоохранения Беларуси И. Коноразов так описал ситуацию: «За последнее десятилетие в Республике Беларусь число больных наркоманией увеличилось в 1,4 раза: с 6145 человек в 2005 году до 8649 человек на начало 2017 года».

Аддиктивное поведение – это «саморазрушающее» поведение, которое определяется повторяющимися действиями, направленными на систематическое употребление психоактивных веществ с целью изменения своего психического состояния с развитием выраженных первичных социальных, психологических и медицинских последствий до стадии формирования зависимости. Аддиктивное поведение относится к групповому «социализированному» типу нарушений и включает следующие понятия: факторы риска наркотизации, группы «риска формирования состояний зависимости», непатологические и патологические формы аддиктивного поведения. Понятие аддиктивное поведение охватывает различные виды поведения: наркотическая зависимость, алкогольная зависимость, табакокурение, пристрастие к азартным и Интернет-играм, пищевая зависимость (булимия, анорексия), а также гиперсексуальность. Аддиктивное поведение характеризуется широким спектром патологии различной степени выраженности – от поведения, граничащего с нормальным, до тяжелой психологической и физиологической зависимости. Зависимость проявляется определённой узостью и избирательностью сознания, поскольку всё, что с ней не связано, просто не попадает в поле зрения человека, отторгается, как ничего не значащая и эмоционально нейтральная информация [9, с.83]. Е.В. Змановская пишет о том, что зависимое поведение личности представляет собой серьёзную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные

последствия, как утрата работоспособности, конфликты с окружающими, совершение преступлений.

В возникновении аддиктивного поведения имеют значение психологические особенности личности, которые способствуют развитию и формированию этого вида отклоняющегося поведения. К ним, по мнению А.Ю. Аكوпова, относятся: сильная потребность в удовольствиях, наслаждениях, причём ради получения новых удовольствий во всё больших объёмах эти люди готовы пойти и фактически идут на всё, спокойно переступая через самое дорогое для себя; выраженная психологическая потребность (установка, ожидание) к аддикции и непрерывному формированию новых зависимостей. Потенциальные аддикты как будто не воспринимают себя изначально в своём природном виде, цельными и самодостаточными личностями. Отдаваясь кому-либо или чему-либо, отождествляя и присваивая себе предмет-суррогат, они дополняют себя этим внешним объектом, тем самым как бы достраивая свой субъективный внутренний психологический образ, внутреннюю модель самого себя и завершая этим присоединением свою внутреннюю гармоничную целостность [2, с.224].

По мнению И.Н. Пятницкой, можно выделить следующие характеристики личности наркозависимого: наркоманы представляют собой лиц, далеких от больших социальных интересов, а также лишенных устойчивых и сформированных индивидуальных интересов, какой-либо увлеченности. Для зависимых от наркотиков юношеского возраста характерно обособление от взрослых, агрессивность по отношению к обществу, поиск чувственных впечатлений, сексуального опыта.

По мнению Н.В. Андреевской, Л.И. Галиахметовой, Л.В. Куликова удовлетворенность жизнью – это когнитивная сторона субъективного благополучия, которую дополняет аффективная сторона – положительные и отрицательные эмоции, которые человек испытывает в какой-то отрезок времени. Специфика изучения психологической удовлетворенности жизнью заключается, прежде всего, в том, что акцент делается на ее субъективном характере. В процессе формирования чувства удовлетворенности или неудовлетворенности объективные жизненные успехи и достижения, представления о качестве жизни личности преломляются не через внешние социальные нормы и критерии, а пропускаются сквозь внутренние стандарты и эталоны «идеальной жизни», заданные индивидуальным смыслом и системой ценностей. Бесспорно, существуют объективные показатели благополучия, известные многим хотя бы частично. Представления о собственном благополучии или благополучии других людей и их оценка опираются на объективные критерии успешности, показатели здоровья, материального достатка. Эти факторы, преломляясь через внутренний мир субъекта, в определенной мере могут оказывать влияние на общее чувство благополучия. Но переживание благополучия в значительной мере обусловлено особенностями отношений личности к себе, окружающему миру

в целом и его отдельным сторонам, ценностной и смысловой ориентацией личности. Все внешние факторы благополучия при любых объективных характеристиках по самой природе психики не могут действовать на переживание благополучия непосредственно, они проходят через «фильтр» субъективной системы ценностей и ориентаций человека. Вместе с тем удовлетворенность не является статичным образованием, а обладает побудительной силой активности человека. Большинство исследователей говорят об обобщенности, системности этого феномена. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, удовлетворенность жизнью – сложное, но всегда обобщенное чувство состоявшейся или несостоявшейся, удачной или неудачной жизни, которое выступает важным показателем стратегических позиций личности.

Наиболее обобщенное и точное определение понятия «удовлетворенность жизнью», на наш взгляд, дается Р.М. Шамионовым. Согласно его позиции удовлетворенность жизнью – сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением и обладающее побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами.

К субъективным факторам относят: отношение уровней достижений и притязаний (К.А. Абульханова-Славская); последовательность в достижении жизненных целей и заинтересованность жизнью (Н.В. Панина); внутренний локус контроля (А. Кэмбэлл); субъектная жизненная позиция (Л.И. Анцыферова, Д.А. Леонтьев, Л.И. Габдулина); стратегия дистанцирования и проблемно-решающая стратегия в сложных жизненных ситуациях (И.А. Джидарьян); социальные сравнения (Дж. Тернер); такие личностные особенности, как экстравертированность (Н. Брандберн) и оптимизм (П. Коста и Р. Маккри) [3, с. 34].

К настоящему моменту знания об особенностях и характере влияния вышеперечисленных факторов на переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью в основном накоплены в зарубежной психологии.

Нами было проведено исследование на базе Реабилитационного центра «Центр Здоровой Молодежи» (г. Минск). В нем приняли участие 40 человек в возрасте от 17 до 55 лет, из них 32 мужчины и 8 женщин. Группа состояла из нарко- и алкоголезависимых людей, каждый из которых прошел или проходит в настоящий момент программу реабилитации для зависимых в Местном Фонде «Центр Здоровой Молодежи». Ремиссия участников исследования: от 3-х дней до 10 лет. Для решения поставленных в исследовании задач был использован Опросник «Удовлетворенность жизнью», разработанный под руководством Н.Н. Мельниковой. Для определения различий уровня удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых, выборка была разделена на две группы:

группа № 1 – 20 человек, закончивших программу реабилитации; группа № 2 – 20 человек не проходившие программу реабилитации. Первая выборка состоит из 18 мужчин и 2 женщин в возрасте от 27 до 45 лет. Вторая из 14 мужчин и 6 женщин, возраст которых от 17 до 55 лет. С помощью опросника «Удовлетворенность жизнью» были выявлены показатели удовлетворенности жизнью по 4 шкалам, которые отображены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Удовлетворенность жизнью» в группе № 1

Фактор	Уровень УЖ		
	Ниже среднего %	Средний уровень %	Выше среднего %
Фактор 1: Жизненная включенность	10	65	25
Фактор 2: Разочарование в жизни	10	35	55
Фактор 3: Усталость от жизни	25	60	15
Фактор 4: Беспокойство о будущем	5	45	50
Общий бал	5	60	35

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Удовлетворенность жизнью» в группе № 2

Фактор	Уровень УЖ		
	Ниже среднего %	Средний уровень %	Выше среднего %
Фактор 1: Жизненная включенность	45	55	0
Фактор 2: Разочарование в жизни	50	45	5
Фактор 3: Усталость от жизни	35	65	0
Фактор 4: Беспокойство о будущем	40	50	10
Общий бал	50	50	0

Анализ данных представленных в таблицах 1 и 2 позволяет сделать вывод о том, что в группе респондентов № 1 более высокие показатели удовлетворенности жизнью по фактору «Жизненная включенность» (25 %), для них характерно ощущение насыщенности и полноты жизни, «проживание» текущего момента, ощущение «вкус жизни»; они активно включены в жизнь, испытывают желание что-то делать, у них выражены такие позитивные состояния, как радость, удовольствие, душевное равновесие. Качество их взаимодействия можно описать метафорами: «Я – Жизнь», «Я в контакте с Жизнью», «Я в потоке Жизни», «Я Живу!».

С помощью U-критерия Манна-Уитни проведем оценку различий между двумя выборками по уровню общей жизненной удовлетворенности. Данный критерий помогает определить различия между малыми выборками.

Предложены гипотезы для решения задачи:

H0: Уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

H1: Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1.

Вычисляем значение $U_{эмп}$, оно равно 57. Найдем критическую точку $U_{кр}$. По таблице находим $U_{кр}(0.05) = 146$. Гипотеза H_0 о незначительности различий между выборками принимается, если $U_{кр} < U_{эмп}$. В противном случае H_0 отвергается и различие определяется как существенное. Так как $U_{кр} > U_{эмп}$ – принимаем альтернативную гипотезу H_1 ; различия в уровнях выборок можно считать существенными.

Таким образом, можно сделать вывод, что участие в программах реабилитации нарко- и алкоголезависимых людей существенно повышает уровень их удовлетворенность жизнью и способствует снижению уровня неудовлетворенности по таким показателям как «усталость от жизни», «разочарование в жизни», «беспокойство о будущем». Необходимо повышать значимость социального окружения для людей с зависимостью, например, с помощью проведения совместных праздников, концертов и выступлений, спортивных соревнований, коллективных поручений. Кроме этого у нарко- и акоголезависимых необходимо развивать понимание и представление о счастье с помощью личных бесед и личного опыта, обсуждения фильмов, прочитанных книг. Эти методы позволяют узнать и обсудить их дальнейшие жизненные планы, поговорить о будущем в рамках того, что есть счастье, как можно стать счастливым, что можно и нужно для этого сделать.

Большинство специалистов считают, что самооценка и внутренний контроль тесно взаимосвязаны со счастьем и субъективным благополучием. Вследствие интеллектуальных нарушений в связи с употреблением наркотиков и алкоголя у лиц с зависимостью происходит нарушение и этих качеств. Поэтому для повышения удовлетворенности жизнью людей с зависимым поведением важно сформировать у них здоровую самооценку. Этого можно добиться посредством различных упражнений и тренингов (составление рассказа о себе, самооценивание эмоциональной сферы формировалось на основе упражнений, помогающих участникам дифференцировать эмоции, упражнения на понимание восприятия своего образа окружающими). Внутренний контроль можно развивать через чувство независимости, повышаю уровень самостоятельности, особенно в тех занятиях, которые нравятся зависимым или поручать какие-либо ответственные задания, с которыми они точно справятся.

Список использованных источников

- 1 Баркова, Н.П. Теория и практика в реабилитации наркозависимых: монография / Н.П. Баркова, И.Г. Ванкон. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2013. – С.12-13.
- 2 Акопов, А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности / А.Ю. Акопов. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
- 3 Савченко, Т.Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы, оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина. – М.: 2006. – 34 с.

Е. В. Жесткая

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТЕПЕНИ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА И УРОВНЯ ДОВЕРИЯ ЛИЧНОСТИ К СЕБЕ, К МИРУ, К ДРУГИМ ЛЮДЯМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрыта актуальность исследования суициальных рисков среди молодёжи юношеского возраста, представлены данные эмпирического исследования взаимосвязи степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе, к миру, к другим людям в юношеском возрасте.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, суицидальный риск, доверие, доверие к себе, доверие к миру, доверие к другим, юношеский возраст.

Суицидальное поведение юношей и девушек является сложным феноменом, проявляющимся во взаимодействии средовых, биологических и психологических факторов и зависящим от возрастных и половых особенностей индивидов. Суицид является последствием социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта, а суицидальное поведение представляет собой любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни. Под суицидальным риском понимается совокупность всех факторов, способных привести к суицидальным намерениям/попыткам в ситуации возникшего конфликта, катарсиса.

Беларусь, согласно критериям Всемирной организацией здравоохранения, является страной с достаточно высоким уровнем суицидов – 20 случаев на 100 тысяч человек. Так, в 2015 году, по данным Республиканского научно-практического центра психического здоровья, было зарегистрировано 18,1 случай на 100 тыс. человек, а в 2016 году уже 21,5 случая на 100 тыс. человек. В Беларуси ежегодно самоубийством кончают жизнь порядка 2 тысяч человек, что превосходит статистику по смертельным исходам в результате дорожно-транспортных происшествий. [1].

Особую группу суицидального риска представляют лица юношеского (от 18 и до 25 лет – второе место среди причин гибели) возраста. Это связано с тем, что в силу специфических особенностей данного периода жизни, напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в современном обществе, трудности в самоопределении и самореализации в условиях повышенной конкуренции, рост различных психофизиологических особенностей личности приводят к формированию дезадаптивных форм поведения. Доверие к себе может

рассматриваться как ресурс формирования у юношей и девушек самостоятельной, аутентичной, подлинно субъектной позиции в жизни. Доверие, выступает условием целостного взаимодействия человека с миром, оно осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему и способствует построению связной траектории жизненного пути. Особое внимание изучению доверия к себе, к миру и к другим у юношей и девушек уделяется в связи с тем, что эта возрастная группа наиболее чувствительна к неблагоприятным тенденциям в период кризиса и потому склонна реагировать на них развитием различных форм девиантного поведения, одним из которых является суицидальное поведение.

Н.И. Шморгун определяет доверие к себе как отношение к своей жизни и себе как автору этой жизни, как к субъективной и объективной ценности; доверие к себе является важнейшим условием субъектности личности, включает ценностные, эмоциональные, когнитивные, поведенческие составляющие и определяет содержание всего человеческого бытия [2]. Особенно актуально вопрос возможности доверия стоит в юношеском возрасте, так как именно в этот период жизни человек впервые сталкивается с решением проблемы самоопределения. Э.Р. Хабиева указывает, что продвигаясь к взрослости, юноши и девушки встречаются с новыми для них аспектами морали, им нужно определить свое отношение к обществу, к другим людям. Стремление их к эмансипации во всех сферах жизни, полная подчиненность группе, к которой он принадлежит, обособление и индивидуализация, с одной стороны, а, с другой стороны, желание следовать общепринятой моде – все это требует умения правильно выбирать людей, которым можно доверять [3, с. 160]. А.В. Шуверова пишет, что важным новообразованием юношеского возраста является потребность в смысле жизни, осознания ее не как серии случайных, разрозненных событий, а как цельного процесса, которое имеет определенное направление, преемственность и смысл. Именно по этой причине юноши и девушки ставят перед собой определенные цели. Однако возможности их достижения не всегда представлены в социальной жизни в виде готовых образцов и не всегда осознаются на уровне индивидуального сознания. Поэтому появляется необходимость не только субъективной готовности и адаптации юношей и девушек к условиям взрослой жизни, но и в доверии к себе [4]. В психолого-педагогической литературе существует предположение о наличии взаимосвязи между отсутствием доверия к себе и к миру у юношей и девушек и склонностью к суицидальному риску. «Отсутствие доверия даёт о себе знать чувством неуверенности в себе, в окружающем мире, склонностью теряться, прятаться, убегать от проблемы, в том числе в суицид, или, наоборот, отстаивать свое мнение через проявление агрессивности к окружающим» [5, с. 647].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Гомельская Ирнинская гимназия», ГУО «Средняя школа №15 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 100 человек в возрасте от 16 до 18 лет, среди которых 50 юношей и 50 девушек. Исходя из целей и задач исследования, возрастных

особенностей респондентов, для изучения доверия к себе и к миру у юношей и девушек с разной степенью суицидального риска были подобраны следующие психодиагностические методики: Методика «Карта риска суицида» в модификации Л.Б. Шнейдер; Методика доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе (А.Б. Купрейченко).

Для определения степени выраженности риска суицида у респондентов была использована методика «Карта риска суицида» в модификации Л.Б. Шнейдер. Согласно полученным данным, у 50 % юношей и 54 % девушек выявлен низкий уровень суицидального риска. У 24 % юношей и 28 % девушек выявлен средний уровень суицидального риска. У 26 % юношей и 18 % девушек выявлен высокий уровень суицидального риска. Высокий уровень предрасположенности к аутоагрессивному поведению, которое может проявляться в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явными или скрытыми интенциями к смерти. Психологический смысл такого поведения чаще всего заключается в снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой оказывается человек. Юноши и девушки с высоким уровнем суицидального риска обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами.

Результаты исследования доверия личности к миру, другим людям, себе, полученные с помощью «Методики доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе» А.Б. Купрейченко представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования доверия личности к миру, другим людям, себе, полученные с помощью «методики доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко)

Уровень	Количество юношей и девушек		
	низкий уровень склонности к суицидальному риску (n = 52)	средний уровень склонности к суицидальному риску (n = 26)	высокий уровень склонности к суицидальному риску (n = 22)
доверие к миру			
низкий	8	8	12
средний	18	10	8
высокий	26	8	2
доверие к другим людям			
низкий	4	12	13
средний	25	10	6
высокий	23	4	3
доверие к себе			
низкий	5	13	12
средний	21	10	8
высокий	26	3	2

Для выявления взаимосвязи степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе к миру, к другим людям в юношеском возрасте нами была проведена статистическая обработка данных с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Представим в таблице 2 коэффициенты линейных корреляций степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе, к миру, к другим людям в юношеском возрасте.

Таблица 2 – Коэффициенты линейных корреляций степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе, к миру, к другим людям в юношеском возрасте

Связываемые шкалы	r_s (уровень значимости)	Вид взаимосвязи
степень суицидального риска – уровень доверия личности к себе	-0,824, $\rho \leq 0,01$	обратная сильная
степень суицидального риска – уровень доверия личности к миру	-0,722, $\rho \leq 0,01$	обратная сильная
степень суицидального риска – уровень доверия личности к другим людям	-0,745, $\rho \leq 0,01$	обратная сильная

Нами были выявлены следующие виды взаимосвязи:

- обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью суицидального риска и уровнем доверия личности к себе ($r_s = -0.824$ при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем больше степень суицидального риска, тем ниже уровень доверия личности к себе;

- обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью суицидального риска и уровнем доверия личности к миру ($r_s = -0.722$ при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше степень суицидального риска, тем ниже уровень доверия личности к миру;

- обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью суицидального риска и уровнем доверия личности к другим людям ($r_s = -0.745$ при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем больше степень суицидального риска, тем ниже уровень доверия личности к другим людям.

Юноши и девушки со средним и высоким уровнем суицидального риска, проявляющегося в предрасположенности к аутоагрессивному поведению, которое может проявляться в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явными или скрытыми интенциями к смерти, а также в переживании сильной душевной боли и нахождении в состоянии стресса, недостаточности сил справиться со своими проблемами, отличаются *низким уровнем доверия к миру* (для них окружающий мир выступает источником опасности, они не стараются тесно

взаимодействовать с окружающим миром, от окружающего мира не ждут ничего хорошего); низким уровнем доверия к другим (они не согласны с тем, что большинство людей склонны помогать друг другу, с тем, что большинство людей склонны к сотрудничеству; они считают, что с людьми стоит быть осторожными, что никто из людей не возьмет за тебя ответственность на себя); низким уровнем доверия к себе (они не доверяют себе в умении строить взаимоотношения с окружающими людьми, не доверяют себе в умении отличать «хорошее» от «плохого», признавать свои ошибки, низко оценивают свои способности в умении ориентироваться в критической ситуации, прогнозировать поступки других людей, уступать в случае необходимости. При неблагоприятном исходе попытки достигнуть цели для них характерна фиксация на неудаче с последующим отказом от выбора новых способов достижения цели).

Юноши и девушки с *низким уровнем суицидального риска* отличаются *высоким уровнем доверия к миру* (окружающий мир не представляет для них источник опасности, они стараются взаимодействовать с окружающим миром, от окружающего мира ждут положительных моментов); *высоким и средним уровнем доверия к другим* (они согласны с тем, что большинство людей склонны в меру помогать друг другу, с тем, что большинство людей склонны к сотрудничеству; они считают, что с людьми в меру стоит быть осторожными); *высоким уровнем доверия к себе* (они доверяют себе в умении строить взаимоотношения с окружающими людьми, доверяют себе в умении отличать «хорошее» от «плохого», признавать свои ошибки, доверяют себе в умении ориентироваться в критической ситуации, прогнозировать поступки других людей, уступать в случае необходимости. Они способны к самостоятельному выбору и постановке целей, построению стратегии их достижения в соответствии со своими ценностями, принимают как свои успехи, так и неудачи на фоне позитивного отношения к себе).

На основе полученных данных могут быть разработаны методические рекомендации педагогам-психологам по организации профилактики суицидальных рисков и суицидального поведения в молодежной среде путем повышения уровня доверия к себе, к миру, к другим людям, могут быть использованы в работе практического психолога.

Список использованных источников

1 Республиканский научно-практический центр психического здоровья [Электронный ресурс] / Мониторинг и превентология. – 2017. – URL: <https://www.mentalhealth.by/>. – Дата доступа: 26.11.2018.

2 Шморгун, Н.И. Доверие к себе у подростков и юношей / Н.И. Шморгун // Молодежь и наука: сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярск [Электронный ресурс]. –

Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2013. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section084.html>. – Дата доступа: 20.11.2018.

3 Хабиева, Э.Р. Представления о феномене доверия/недоверия в подростково-юношеском возрасте / Э.Р. Хабиева // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2013. – № 3. – С. 159–163.

4 Шуверова, А.В. Доверие к себе и уверенность в себе как комплексные характеристики личности юношеского возраста / А.В. Шуверова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(16). – Дата обращения: 28.11.2018.

5 Терелянская, И.В. Доверие как составляющая социальной креативности подростков / И.В. Терелянская // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В.А. Барабанщикова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М., 2010. – С. 646 – 650.

УДК 159.9:922.8:034-922.2

А. В. Ковалева

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

ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена изучению проблемы одиночества на этапе юношеского возраста. Раскрывается сущность одиночества как социально-психологического феномена, особенности переживания одиночества в юношеском возрасте. В статье также представлены и описаны результаты эмпирического исследования уровня переживания одиночества в юношеском возрасте.

Ключевые слова: проблема одиночества, переживание одиночества, юношеский возраст, личность.

Происходящие изменения в укладе современной жизни, социально-экономическая нестабильность, процессы глобализации, компьютеризация всех сфер жизнедеятельности, увеличение степени интенсивности жизни, смена устоявшихся психологических стереотипов и ценностных ориентаций личности актуализируют возникновение чувства одиночества, постоянного переживания отсутствия и невозможности установления близких, духовно-интимных отношений с другими людьми. Один из классиков психологии человека Б.Г. Ананьев писал: «По мере гигантского роста городов и массовых коммуникаций... возрастает одиночество человека, усиливается конфликт между человеком как субъектом общения и обезличенностью его в сфере общения...» [1, с. 122].

В наиболее общем виде одиночество можно определить как психологическое состояние человека, отражающее переживание своей

отдельности, не вовлеченности в связи с другими людьми, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми, отсутствие удовлетворительных социальных отношений. Чувство одиночества может проявляться как в состоянии физической изоляции (объективный аспект одиночества), так и в присутствии других людей, но без психологического контакта с ними (субъективный аспект одиночества). В каждом случае одиночество может быть либо вынужденным, либо сознательным, выбранным, принятым (уединение).

Проблема одиночества затрагивает разные возрастные периоды и имеет свои особенности на разных этапах жизненного пути личности. Многие психологи (И.С. Кон, И.В. Дубровина, С.В. Кривцова, Г.М.Тихонов и др.) считают это переживание возрастным новообразованием – специфическим свойством, появляющимся впервые в юношеском возрасте в результате развития познавательной и эмоциональной сферы личности и перехода юноши на новый уровень самосознания, изменения системы взаимоотношений, с развитием рефлексии, усилением потребности в принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. Молодые люди в целом проявляют более высокую уязвимость по отношению к одиночеству и большую склонность к нему, чем зрелые или пожилые люди. Одиночество в юности во многом определяется объективными условиями: стремлением жить отдельно от родителей (быть независимыми от них), изменениями социальных (в том числе и межличностных) отношений, переживаниями, связанными с поиском смысла своего существования [2, с. 47].

Одним из важных психологических приобретений в юности является открытие своего внутреннего мира, себя как неповторимо уникальной личности, переживание своего Я как ценности. Юношеский возраст является периодом самоанализа, постановки мировоззренческих вопросов, поиска, самоопределения, а также этапом человеческой близости, когда ценности любви и дружбы становятся первостепенными [3, с. 112].

Осознание своего внутреннего мира нередко вызывает тревожные переживания у юношей и девушек. Наряду с пониманием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других, появляется чувство одиночества. Юношеское Я еще не обладает в некоторой степени диффузностью, что может переживаться как ощущение внутренней пустоты, отстраненности. Здесь также могут возникать противоречивые тенденции: увеличение потребности в общении и в то же время появление избирательности, потребность в уединении.

До сих пор в науке нет единого определения этого понятия. Однако все исследователи сходятся на том, что одиночество человека связано с переживаниями его оторванности от сообщества людей, семьи, гармоничного

природного мироздания, исторической реальности. В понятие «оторванность» здесь в большей мере вкладывается не физическая изолированность, а нарушение сложных духовных связей, объединяющих личность с ее социальным окружением.

В научном рассмотрении одиночества можно выделить две тенденции, обусловленные его негативной и позитивной направленностью. Существующее противоречие в оценке характера влияния одиночества на жизнь человека выражается в том, что, с одной стороны, оно понимается как деструктивное для личности, с другой – считается необходимым этапом самопознания и самоопределения.

В подавляющем большинстве существующих психологических исследований одиночество рассматривается исключительно в его негативном аспекте. Однако многие теоретики и практики в области личности (Ф. Перлз, К.Г. Юнг, Э. Фромм, Дж. Бьюдженталь, С. Мадди и др.) подчеркивали, что развитие личности неразрывно связано с признанием и принятием человеком фундаментального факта собственного одиночества, отделенности от других людей. Только лишь осознание себя как отдельного индивида открывает перед личностью возможность выбора собственного пути, на котором происходят по-настоящему глубокие встречи с другими людьми, установление отношений с ними.

С.Г. Корчагина отмечает, что субъективные переживания, связанные с феноменом одиночества, различны: время, проведенное в одиночестве, может быть полным отчаяния, но может быть использовано для творчества, медитации и внутреннего диалога (как ресурс развития личности), позволяющего по-настоящему пережить ценность отношений с другими людьми [4, с. 56].

Таким образом, для адекватного понимания феномена одиночества необходимо различать болезненное переживание одиночества как отделенности, изолированности от людей и переживания, связанные с уединением, которые могут быть позитивными или негативными.

Было проведено эмпирическое исследование уровня переживания одиночества юношей и девушек. В исследовании приняли участие 80 респондентов в возрасте 18-19 лет.

Для выявления уровня субъективного ощущения одиночества юношей и девушек была использована методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Результаты исследования уровня субъективного ощущения одиночества юношами и девушками представлены на рисунке 1.

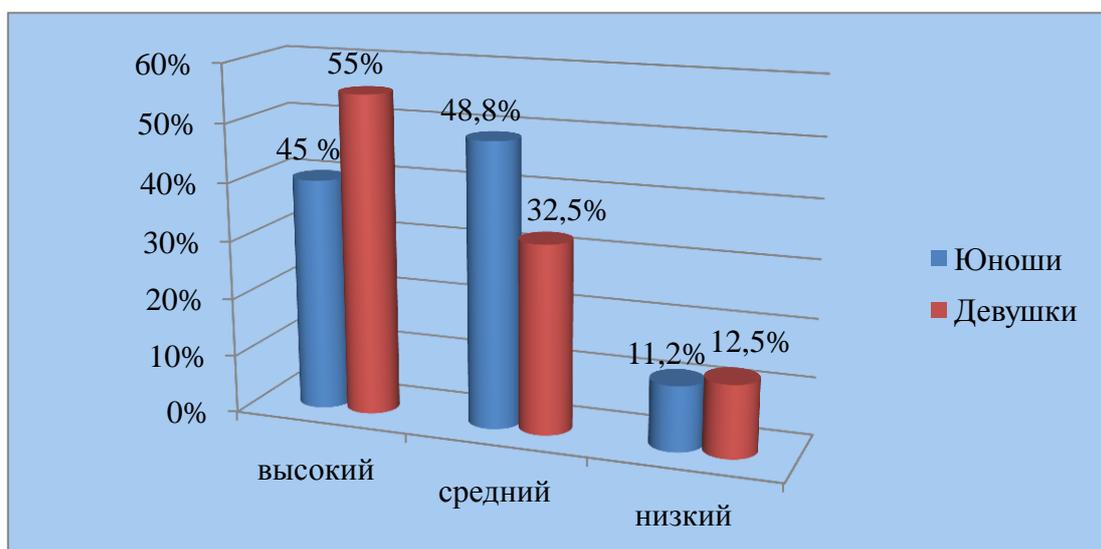


Рисунок 1 – Уровень субъективного ощущения одиночества юношами и девушками

Анализ результатов, отраженных на рисунке 1, позволяет заключить следующее:

- высокий уровень субъективного ощущения одиночества имеют 45 % юношей и 55 % девушек – они характеризуются повышенным стремлением к одиночеству, повышенной тревожностью, социальной изоляцией, депрессивным состоянием, скукой;

- средний уровень субъективного ощущения одиночества имеют 48,8 % юношей и 32,5 % девушек – они характеризуются средним стремлением к одиночеству, средней тревожностью, средней социальной изоляцией, депрессивным состоянием и скукой;

- низкий уровень субъективного ощущения одиночества имеют 11,2 % юношей и 12,5 % девушек – характеризуются низким стремлением к одиночеству, оптимальной тревожностью, отсутствием социальной изоляции, проявлений депрессивного состояния и скуки.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что среди девушек преобладает высокий уровень субъективного ощущения одиночества, среди юношей преобладает средний уровень субъективного ощущения одиночества.

Далее с помощью критерия U-Манна-Уитни для оценки достоверных различий был проведен сравнительный анализ средних значений, полученных по уровню субъективного ощущения своего одиночества юношами и девушками.

Существуют достоверные различия в параметрах субъективного ощущения одиночества у юношей и девушек:

- для девушек более свойственно ощущение невыносимости одиночества, чем для юношей ($U=168,5$ при $p \leq 0,05$);

- для девушек более свойственно чувствовать себя, будто никто действительно не понимает их, чем для юношей ($U=82,5$ при $p \leq 0,05$);

- для девушек более свойственна неспособность раскрепощаться и общаться с теми, кто их окружает, чем для юношей ($U=85$ при $p \leq 0,05$);
- для девушек более свойственно замечать существование людей вокруг себя, которые не интересуются их жизнью, чем для юношей ($U=86,5$ при $p \leq 0,05$);
- для юношей более свойственно понимать, что им не к кому обратиться, чем для девушек ($U=95$ при $p \leq 0,05$);
- для юношей более свойственно осознавать, что кто их окружает, не разделяют их интересы и идеи, чем для девушек ($U=89,5$ при $p \leq 0,05$);
- для юношей более свойственно иметь поверхностные социальные отношения и связи, чем для девушек ($U=94$ при $p \leq 0,05$).

Обобщая результаты эмпирического исследования уровня субъективного ощущения одиночества, можно сделать следующий вывод: большинство респондентов в юношеском возрасте (18-19 лет) имеют высокий уровень субъективного ощущения одиночества. У девушек уровень субъективного ощущения одиночества достоверно выше, чем у юношей. При этом среди юношей преобладает средний уровень субъективного ощущения одиночества. Для юношей более свойственно понимать, что им не к кому обратиться; осознавать, что кто их окружает, не разделяют их интересы и идеи; иметь поверхностные социальные отношения. Для девушек более свойственно ощущение невыносимости одиночества; чувствовать от других непонимание; неспособность раскрепощаться и общаться с окружающими; а также замечать существование людей вокруг себя, которые не интересуются их жизнью.

Таким образом, можно сделать несколько выводов, способствующих пониманию проблемы одиночества:

- 1) одиночество не может быть приравнено к физическому состоянию изолированности человека;
- 2) одиночество предполагает разрыв связей или их полное отсутствие, тогда как обычные надежды, ожидания сориентированы на согласованность, соединение, связь;
- 3) существует две тенденции одиночества, обусловленные его негативной и позитивной направленностью;
- 4) переживание одиночества наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте в результате развития познавательной и эмоциональной сферы личности и перехода юноши на новый уровень самосознания.

Список использованных источников

- 1 Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 134 с.
- 2 Тихонов, Г. М Одиночество как тензионное состояние / Г.М. Тихонов // Мир психологии. – 2006. – №3. – С. 118-124.
- 3 Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 256 с.

УДК 159.9.07:159.923:316.622-057.36:316.614

М. А. Курашова

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Проблема адаптации человека к условиям жизненной среды длительное время является одним из направлений теоретических и прикладных исследований многих наук, в том числе и различных отраслей психологии. Перемены в мире и обществе обусловили и углубили серьезные социально-психологические проблемы, связанные с личностью военнослужащего и его деятельностью в нынешних условиях службы. В этих условиях особую актуальность приобретают проблемы социально-психологических характеристик новобранцев в процессе прохождения воинской службы. Насколько успешной будет для них военная служба, зависит от их социально-психологических характеристик и от их адаптации к армейским условиям.

Ключевые слова: психологические защиты, защитные механизмы, защитные реакции, копинг-стратегии, социально-психологическая адаптация.

К вопросу адаптации военные психологи относятся с особым интересом. Это вытекает из специфики и высокой социальной значимости деятельности военнослужащих по защите государственных интересов и безопасности страны, исходя из того, что успех этой деятельности в большинстве своем зависит от морально-психологического состояния и психологической готовности военнослужащих к эффективной реализации ее целей и задач.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что военнослужащие по призыву в корне отличаются от военнослужащих по контракту. Если вторые – лица мужского и женского пола в возрасте от 20 до 55 лет, то первые – юноши в возрасте от 18 до 27 лет, что требует от командиров учитывать при обеспечении условий социально-психологической адаптации их физиологические, возрастные и социально-психологические особенности.

Для практической деятельности военного психолога, а также офицерского состава актуальным является проблема социально-психологической адаптации солдат срочной службы с целью выработки оптимальных условий и адекватных воспитательных стратегий в воинском коллективе. Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что от того, как организованы первые дни пребывания в воинской части молодых солдат, зависит их дальнейшее успешное похождение воинской службы.

Первое впечатление новобранцев о казарме, уставном порядке, боевой и специальной технике, оружии, командире, имеет огромное влияние на слаженность в выполнении боевых, служебных и общественных задач.

Во время адаптации многое зависит от качеств личности молодого солдата, преодолевающего трудности адаптационного периода, от его характера, темперамента, направленности личности. Большое значение в процессе социально-психологической адаптации имеет направленность ценностных ориентаций молодого солдата, а также способы психологической защиты, используемые им в стрессовых ситуациях.

Психологическая защита помогает солдату сохранить самоуважение, уменьшить эмоциональное напряжение и приспособиться к сложным жизненным ситуациям за счет искажения реальной информации. Психологическая защита относится к тем сложным процессам, которые затрагивают мотивационную сферу личности, формируют её устойчивые способы поведения и разрешения конфликтов, лежат в основе аномальных черт характера и акцентуаций, определяют психосоматические расстройства и состояние здоровья личности.

Современная молодежь менее устойчива к стрессам. При нарастании напряжения конфликты ведут к самовольным оставлениям части, нервно-психическим срывам, к суицидальным поступкам. Чтобы процесс социально-психологической адаптации солдат к условиям военной службы проходил эффективно, необходимо создание оптимальных условий и адекватных воспитательных стратегий в воинском коллективе, а также расширение системы работы войскового психолога посредством внедрения в нее психологического сопровождения социально-психологической адаптации солдат как вида деятельности.

С целью эмпирического анализа специфики социально-психологической адаптации военнослужащих к службе в армии, был проведен опрос среди военнослужащих, призванных на срочную службу в войсковой части, расположенной в Гомельской области. В исследовании приняли участие 58 военнослужащих по призыву. Возраст испытуемых – от 18 до 23 лет.

Предметом исследования выступили особенности психологических защит и копинг-стратегий солдат срочной службы с различными уровнями социально-психологической адаптации.

В процессе исследования диагностическая процедура была направлена на определение адаптивных возможностей каждого солдата.

В качестве диагностического инструментария использовались: шкала ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; индикатор копинг-стратегий Дж. Амирхана; опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте «Индекс жизненного стиля»; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; а также проведение индивидуальных бесед.

Согласно результатам методики ситуативной и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера и Ю.Л.Ханина высокая ситуативная

тревожность была выявлена у 13 военнослужащих (что составило 22 % от общей выборки). Это говорит о том, что на момент исследования солдат что-то волновало. Для этих военнослужащих было проведено повторное обследование в другой день. Ситуативная тревожность у них была в пределах нормы, и только у двоих испытуемых (1,2 %) она осталась высокой. При проведении индивидуальных бесед выяснилось, что высокий уровень тревожности вызван личными обстоятельствами. Со всеми солдатами, показавшими высокий показатель по ситуативной тревожности, психологом части было проведено дополнительное занятие по снижению тревожности.

У остальных военнослужащих ситуативная тревожность имела умеренные (66 %) и низкие (12 %) показатели. Это говорит о том, что во время диагностики солдаты находились в спокойном состоянии.

Высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 7 военнослужащих (12 %), умеренный уровень у 19 военнослужащих (33 %), низкий уровень у 32 военнослужащих (55 %).

По результатам исследования командирам подразделений было рекомендовано во время проведения занятий, подготовки и принятия зачетов обратить внимание на личный состав, имеющий высокие показатели по шкале личностной тревожности, что объясняется устойчивой индивидуальной характеристикой личности.

Согласно результатам исследования индикатора копинг-стратегий Дж. Амирхана, в условиях стресса респонденты чаще обращаются к стратегии разрешения проблем (66 %), поиску социальной поддержки (57 %). Избегание проблем у испытуемых военнослужащих не является предпочтительным. Как показали результаты исследования, низкий уровень у 48 % и очень низкий у 45 % свидетельствует о том, что они не согласны с предлагаемыми утверждениями, описывающими данную модель поведения.

По результатам опросника Г.Плутчика, Г.Келлермана, Х.Р.Конте «Индекс жизненного стиля» получены следующие данные: к вытеснению прибегают 5 военнослужащих (9 %), к регрессии – 4 военнослужащих (7 %), к замещению – 7 военнослужащих (12 %), к отрицанию реальности – 40 военнослужащих (69 %), к проекции – 30 военнослужащих (52 %), к компенсации – 25 военнослужащих (43 %), к гиперкомпенсации – 11 военнослужащих (19 %), к рационализации – 52 военнослужащих (9 %).

Результаты тестирования по многоуровневому личностному опроснику (МЛО) могут быть интерпретированы от простейших суждений таких как «годен – не годен» до подробной личностной характеристики. Высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции показали 14 военнослужащих (24 %), что говорит о высокой адекватной самооценке и реальном восприятии действительности. Средний уровень нервно-психической устойчивости показали 28 военнослужащих (48 %). Низкий уровень поведенческой регуляции показали 3 военнослужащих (5 %). Высокий уровень развития коммуникативных способностей характерен 5 военнослужащим (9 %), средний уровень развития – 37 военнослужащим (64 %), низкий уровень – 3 военнослужащим (5 %). Высокий уровень

моральной нормативности имеется у 3 военнослужащих (5 %), средний уровень моральной нормативности – у 37 военнослужащих (64 %), низкий уровень моральной нормативности – у 5 военнослужащих (10 %) – они не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения.

Наибольший интерес представляла шкала личностного адаптивного потенциала, по которой были получены следующие результаты: высокий уровень адаптации, характерен 21 человеку (36 %). Они достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения, неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Военнослужащие в количестве 18 человек (31 %) характеризуются средним уровнем адаптации, обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.

6 военнослужащих (10 %) с низким уровнем адаптации обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Требуют наблюдения психолога и врачей невропатолога и психиатра.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить некоторые социально-психологические характеристики военнослужащих, проходящих срочную службу на базе войсковой части, с различными уровнями социально-психологической адаптации и сделать вывод о том, что в большей степени в условиях стресса испытуемые чаще обращаются к стратегиям разрешения проблем и поиска социальной поддержки – активным поведенческим стратегиям, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем либо умеет обращаться за помощью к ближайшему окружению. Важно, что копинг-стратегия избегания проблем не является предпочтительной.

Важное место в исследовании занимает личностный адаптационный потенциал каждого военнослужащего, который предлагается понимать как интегральное образование, объединяющее социально-психологические, психические, биологические свойства, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности.

Также данные исследования подтверждают то, что эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально новобранец позиционирует себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и изменением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к грубым нарушениям воинской дисциплины, правопорядка, суицидальным попыткам, срыву профессиональной деятельности и развитию болезней.

Таким образом, полученные результаты исследования направлены на совершенствование деятельности военного психолога в аспекте создания условий адаптации и преодоления проблем дезадаптации солдат срочной службы, а также в помощь офицерскому составу в организации подготовки и ввода в боевую службу нового пополнения в войсках.

Список использованных источников

1 Прошутинский, Ю.С. Психологическая модель адаптации и дезадаптации человека в экстремальных условиях существования / Ю.С. Прошутинский – СПб., 2003. – 223 с.

2 Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов / Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

3 Мачульская, И.А. Психологические особенности военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву / И.А. Мачульская, Р.В. Беляев, В.Н. Машин // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 40 – 46.

4 Инструкция о порядке подготовки и ввода в боевую службу нового пополнения в войсках Министерства внутренних дел Республики Беларусь, утв. приказом Командующего внутриними войсками от 12.08.2016, Минск, 2016, – 28с.

5 Баклановский, С.В. Справочник войскового психолога / С.В. Баклановский – СПб., 2000 – 82 с.

УДК 159.942.4:159.944.4:656.08-057.86:656.13

А. С. Куцепалова

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

ДИАГНОСТИКА СТРАТЕГИЙ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ АВТОМОБИЛЬНОЙ АВАРИИ У НАЧИНАЮЩИХ ВОДИТЕЛЕЙ

В данной статье рассмотрена общая характеристика когнитивной регуляции эмоций и стратегий когнитивной регуляции эмоций в стрессовой ситуации, вызванное

происшедшей автомобильной аварии, произведена диагностика у начинающих водителей со стажем вождения до двух лет с целью выявления использования стратегий когнитивной регуляции эмоций.

Ключевые слова: автомобильная авария, начинающий водитель, переживание, когнитивные стратегии, регуляция, диагностика, стресс, напряжение, эмоции.

Актуальность исследования проблемы воздействия эмоционального переживания ситуации автомобильной аварии на личность водителя со стажем вождения до двух лет определяется тем, что представляет собой одну из важнейших задач в изучении степени развития эмоциональной сферы личности. Проблема эмоционального переживания автомобильной аварии представляет собой комплексную проблему, стоящую на стыке различных дисциплин. Особое внимание специалистов привлекают проблемы выявления признаков эмоционального переживания, переживание автомобильной аварии, причины автомобильной аварии. Поэтому только через знания воздействия стресса на личность начинающего водителя возможно обеспечение эффективного повышения уровня стрессоустойчивости у начинающих автомобилистов. Необходимы разработки новых эффективных технологий психологической диагностики переживания ситуации автомобильной аварии у водителей, а также профилактики и коррекции снижения степени эмоционального переживания и повышения уровня стрессоустойчивости.

Самый часто встречающийся возраст начинающего водителя определяется в рамках 20-45 лет. Начинающие водители, только окончившие автошколу, имеют ещё мало опыта, тем самым на дороге ощущают себя нерешительно, несмело. Из-за маленького опыта вождения у начинающих водителей возникают неприятные ситуации вплоть до автомобильной аварии. Испытывая стресс от травматического события и не получив своевременно психологическую помощь, водитель, переживая ситуацию автомобильной аварии, впадает в депрессию, вплоть до состояния посттравматического стрессового расстройства. Это сказывается на дальнейшей жизни ещё неопытного водителя либо приводит к отказу от дальнейшего обучения вождению. Поэтому у психолога стоит задача снизить уровень тревоги испытываемой водителем, связанной с травматической ситуацией.

Регуляция эмоций является важным фактором, определяющим благополучие человека и его успешное функционирование. Согласно Р. Томпсону, регуляция эмоций – это совокупность всех процессов, ответственных за мониторинг, оценивание и модификацию эмоциональных реакций, особенно их интенсивных и временных характеристик для достижения определенных целей [1, с. 1312].

Когнитивная регуляция эмоций – это регуляция эмоций посредством когнитивных, позволяющая человеку удерживать контроль над своими эмоциями под воздействием, а также после угрозы или стрессовых ситуаций [1, с. 1312].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение теоретических аспектов проблемы выбора стратегий когнитивной регуляции эмоций в поведении начинающего водителя в стрессовой ситуации, такой как автомобильная авария, не в полной мере раскрывает тему переживания ситуации автомобильной аварии водителями со стажем вождения до двух лет, актуализируя проведение эмпирического исследования.

Для определения частоты использования продуктивных и деструктивных когнитивных стратегий в процессе регуляции эмоций, а также аффективности переживаний автомобильной аварии и способов совладающего поведения был использован «Опросник когнитивной регуляции эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайг в адаптации Е.И. Рассказовой, А.Б. Леоновой, И.В. Плужникова.

В структуру оригинального варианта опросника входит 9 шкал:

- «*самообвинение*» – мысли, в которых человек винит себя за случившееся;

- «*принятие*» – мысли о принятии того, что случилось;

- «*руминации*» – постоянные размышления о мыслях и чувствах, связанных с пережитой трудной ситуацией;

- «*позитивная перефокусировка*» – отвлечение на мысли о других, более приятных событиях и ситуациях вместо размышлений об пережитых затруднениях;

- «*фокусирование на планировании*» – размышления о том, какие следующие шаги лучше предпринять по отношению к случившемуся;

- «*позитивная переоценка*» – поиск положительного смысла в произошедшем событии, например, для личностного роста или приобретения нового опыта;

- «*рассмотрение в перспективе*» – снижение исключительной значимости события за счет его сравнения с другими ситуациями;

- «*катастрофизация*» – мысли о глобальных размерах произошедшего события и его отрицательных последствиях;

- «*обвинение других*» – перекладывание вины за пережитое человеком событие на окружающих;

Испытуемые водители-новички были разделены на 3 группы в зависимости от классификационного типа автомобильной аварии. В первую группу вошли 4 начинающих водителя, совершившие наезд на пешехода по причине нарушения ПДД и причинившие потерпевшему легкие телесные повреждения (группа № 1). Вторая группа состояла из 50 водителей-новичков, совершивших наезд на другие транспортные средства (столкновение) по причине несоблюдения дистанции, нарушения правил обгона, превышения скорости (группа № 2). В третью группу вошли 50 начинающих водителей, которые совершили наезд на препятствие, по причине неосторожности, невнимательность водителя (группа № 3). По словам водителей, все они понесли административную ответственность, с них был взыскан штраф без лишения водительских прав.

В ходе проведения анализа исследования были выделены четыре категории респондентов с выраженными деструктивными стратегиями: самообвинение, руминация, катастрофизация и обвинение других. И были выделены пять категорий респондентов с выраженными продуктивными стратегиями: принятие, позитивная перефокусировка, фокусирование на планировании, позитивная переоценка, рассмотрение в перспективе. Результаты изучения влияния травматического события у водителей со стажем до двух лет представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели выраженности продуктивных и деструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций

Шкала	Начинающие водители группы № 1			Начинающие водители группы № 2			Начинающие водители группы № 3		
	%			%			%		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Самообвинение	25	75	0	15	35	55	20	30	50
Принятие	0	50	50	50	25	30	45	40	15
Руминация	50	50	0	30	40	30	20	35	45
Позитивная перефокусировка	0	25	75	25	45	30	50	35	15
Фокусирование на планировании	25	25	50	35	25	40	30	50	20
Позитивная переоценка	0	0	100	25	40	35	50	35	15
Рассмотрение в перспективе	0	50	50	20	55	25	50	35	15
Катастрофизация	50	25	25	20	35	45	15	20	65
Обвинение других	75	25	0	50	25	25	35	30	35

Результаты исследования по выявлению использования продуктивных и деструктивных когнитивных стратегий в процессе регуляции переживания автомобильной аварии личностью начинающего водителя свидетельствуют, что в процентном соотношении существуют различия между группами.

Так, исходя из выше представленного, следует, что в группе начинающих водителей № 1 преобладают деструктивные стратегии, такие как *руминация, обвинение себя и других, катастрофизация*. Это говорит о том, что водители, переживая ситуацию автомобильной аварии, часто думают о совершенной ошибке, которая привела их к опасному событию, большинство в случившемся считают виновниками трагедии себя, нежели других участников аварии. Также большинству начинающих водителей группы № 1 удобно думать об аварии, как о чем-то катастрофичном, не давая себе возможности исключения значимости события за счет его сравнения с другими ситуациями. Таким образом, начинающие водители группы № 1, более восприимчивы к глубокому переживанию автомобильной аварии. Выбирая деструктивные стратегии, водители этой группы лишают себя

поиска положительного смысла в произошедшем событии, например, такого, как профессиональный рост водителя, который в последующем будет более опытным в критических ситуациях.

Для группы № 2 начинающих водителей свойственен выбор как продуктивных стратегий, так и деструктивных. Большинству водителей характерны такие стратегии, как *принятие, рассмотрение в перспективе, позитивная переоценка, обвинение других*. Так, водители-новички имеют полное представление о случившейся ситуации, они принимают её не как нечто катастрофическое, но опасное. Им в меньшей мере свойственно заикливание мыслей на критической ситуации. Также начинающие водители в большинстве своем считают, что виноваты в автомобильной аварии другие участники происшествия, то есть они перекладывают свою вину за пережитое на окружающих. Таким образом, эти водители ставят выше положительные стратегии для регулирования переживания трудной ситуации, которые давали бы возможность развиваться как профессионалу в дальнейшем. В данном случае это проявляется в продолжении желания обучаться и получать новый опыт в вождении, который в последствии снизит риск совершения дорожно-транспортного происшествия.

Для группы начинающих водителей № 3, как для участников нетяжких ДТП, характерно использование продуктивных стратегий для регуляции травматической ситуации. Например, начинающие водители предпочитают размышлять о более приятных вещах, чем о травматической ситуации, они чаще применяют обесценивание негативных переживаний. Также, как и для группы начинающих водителей № 2, для группы № 3 присущи мысли о получении нового, более профессионального опыта в вождении. Исходя из полученных данных, можно также говорить о том, что для водителей, которые пережили легкую автоаварию, типично обвинение других участников ДТП, тем самым они перекладывают ответственность на других людей. Таким образом, они в полной мере, как на сознательном уровне, так и на эмоциональном, принимают свой негативный прошлый опыт, тем самым задумываясь о получении больше позитивного опыта в вождении.

Полученные эмпирические данные были подвергнуты обработке с помощью многофункционального t-критерия Стьюдента, в результате чего:

- в группе № 1 и группе № 2 были выявлены различия по таким шкалам, как «принятие» ($T^* \leq 0.01$, $T = 2.9$), «катастрофизация» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3$), «позитивная переоценка» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.4$), то есть у водителей группы № 1 имеются более высокие показатели по шкалам, чем у водителей группы № 2;

- в группе № 1 и группе № 3 были выявлены различия в группе № 1 и группе № 3 по таким шкалам, как «принятие» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.4$), «руминация» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.1$), «рассмотрение в перспективе» ($T^* \leq 0.01$, $T = 2.9$), «обвинение других» ($T^* \leq 0.01$, $T = 2.9$), «катастрофизация» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.5$), то есть у водителей группы № 1 имеются более высокие показатели по шкалам, чем у водителей группы № 3;

- не было выявлено различий на уровне значимости $p \leq 0,05$ между группой начинающих водителей № 2 и группой начинающих водителей № 3.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, можно утверждать, что у начинающих водителей, совершивших наезд на пешеходов, больше проявляются деструктивные стратегии в разрешении переживания травматической ситуации. Для групп водителей, совершивших ДТП с повреждением автомобиля, более характерно использование продуктивных стратегий в регуляции переживаний. Это говорит о том, что выбор тех или иных стратегий может зависеть от степени тяжести аварии и полученных в ней переживаний.

Список использованных источников

1 Гарнефски Н. Негативные жизненные события, когнитивные регуляции эмоций и эмоциональные проблемы / Н. Гарнефски, В. Крайг // Индивидуальность и индивидуальные различия, 2001. – Вып. 30. – 1311–1327 с.

УДК 159.923:616.89-008.48:614.253

Т. Ю. Лагодич

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

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Данная статья посвящена описанию особенностей адаптивности медицинских сестер с синдромом эмоционального выгорания. Рассмотрены актуальность и основные понятия исследования. В статье также представлены и описаны результаты эмпирического исследования адаптивных способностей медицинских сестер с синдромом эмоционального выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, медицинские работники, адаптация.

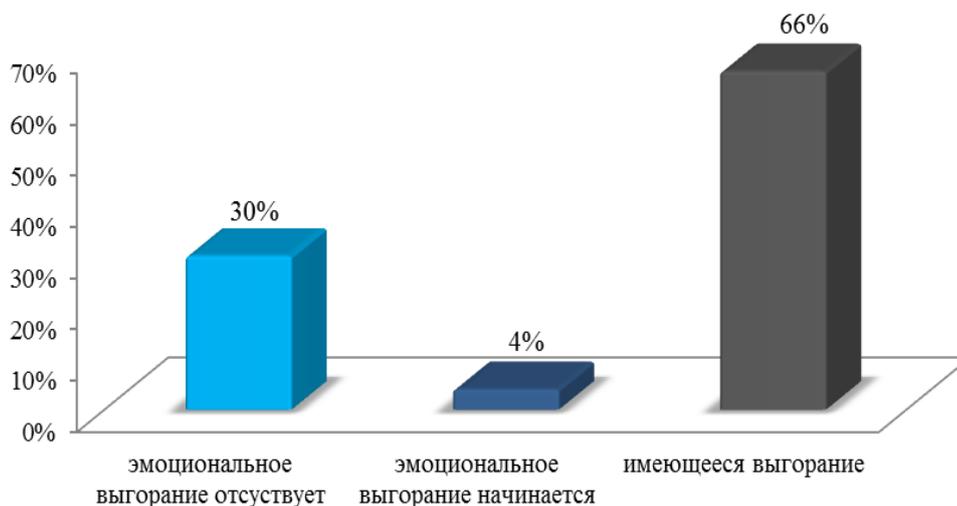
Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) является состоянием эмоционального, умственного изнурения, физического изнеможения, которое возникает в итоге хронического или постоянного напряжения на работе. Прежде всего, этот синдром типичен для профессий системы «человек-человек», где ведущим моментом является предоставление помощи людям (врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники). Синдром эмоционального выгорания трактуется как итог критического исхода напряжения и перенапряжения на рабочем месте.

Способность адаптации это не только индивидуальное, но и личностное свойство. Адаптация понимается не только как процесс, но и как способность живой саморегулирующейся системы, устанавливающейся в возможности приспособившись к изменяющимся внешним условиям. Адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности. Именно эти возможности составляют особенности соответствующего регулирования физиологических состояний. Оценка адаптивных возможностей человека возможна через анализ готовности психологических параметров и свойств, которые имеют весомое значение для регуляции психического равновесия и самой адаптации. Чем весомее адаптационные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит оптимальную работоспособность и высокую продуктивность функционирования при влиянии психогенных агентов внешней среды. Чем более высокоразвиты данные параметры, тем более выражен риск благополучной адаптации личности и тем более богат масштаб стресс-факторов внешней среды, к которым она может адаптироваться.

В наши дни вопросы профессионального здоровья и личностного благополучия медработников располагают в свою пользу все больше внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей: В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк, К. Маслач и др. Изучением эмоционального выгорания у медицинских работников в Беларуси занимались: А.О. Волкова, М.М. Скугаревская, С.А. Игумнов, И.А. Дук, В.И. Склема, и др. Главным образом это связано с высокой ценой врачебной ошибки, риск которой увеличивается в ситуациях переживания состояний высокого психоэмоционального напряжения и перенапряжения. Медицинские работники представляют собой образец той профессии, в которой от профессионалов требуется интенсивное и плодотворно наполненное сотрудничество с людьми (пациентами, коллегами, родственниками больных). Сложность эмоционального выгорания может быть также проанализирована и как медико-социальная проблема уничтожения личности профессионалов высокого класса, в одной из самых многочисленных специальностей гуманистического ряда [\[1, с. 16\]](#).

С целью изучения особенностей адаптивности медицинских сестер с СЭВ было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте приняли участие 80 медицинских сестер со стажем работы от 5 до 10 лет. Для выявления адаптивных способностей медицинских сестер с СЭВ были использованы следующие диагностические методики: методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко)» и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин).

Результаты исследования эмоционального выгорания у медицинских сестер представлены на рисунке 1.



Уровень эмоционального выгорания

Рисунок 1 – Результаты исследования эмоционального выгорания у медицинских сестер (данные в %)

Из рисунка 1 следует, что у 66 % медицинских сестер обнаружилось сложившееся эмоциональное выгорание. Для этой части медиков типична полная утрата стремления к работе, эмоциональная холодность, оупение, чувство устойчивого отсутствия сил. Данная категория людей тянется к уединению.

У 4% медсестер отмечается начинающееся эмоциональное выгорание, которое сопровождается падением интереса к работе, надобности в общении (в том числе и дома, с друзьями): «не хочется видеть» тех с кем человек общался в результате своих обязанностей (пациенты, коллеги, руководство); «в четверг впечатление, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», усиление апатии к окончанию недели, возникновение постоянных соматических симптомов (нет сил, энергии, головные боли по вечерам, «мертвый сон, без сновидений», повышение числа простудных заболеваний); возрастающая раздражительность.

У 30% исследуемых медицинских сестер отсутствует эмоциональное выгорание. Эта часть медсестер эффективно выполняет свои должностные обязанности, у них отмечается потребность и желание работать, а также эмоциональная устойчивость.

Далее основываясь на результатов исследования, представленных выше, исследуемые нами медицинские сестры были разделены на 2 группы:

- медицинские сестры с СЭВ (53 человека);
- медицинские сестры без СЭВ (27 человек).

Следующий этап эмпирического исследования был направлен на рассмотрение адаптивных способностей медицинских сестер с СЭВ с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин).

Результаты исследования адаптивных способностей медицинских сестер с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования составляющих личностного адаптационного потенциала медицинских сестер (данные представлены в абсолютных значениях)

Шкала	Стены	Количество человек		Достоверность различий с помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера
		Медицинские сестры с СЭВ	Медицинские сестры без СЭВ	
Поведенческая регуляция	Низкие значения	36	8	ϕ эмп = 3,324 при $\rho \leq 0,01$
	Высокие значения	17	19	
Коммуникативные особенности	Низкие значения	32	6	ϕ эмп = 3,379 при $\rho \leq 0,01$
	Высокие значения	21	21	
Моральная нормативность	Низкие значения	29	3	ϕ эмп = 4,17 при $\rho \leq 0,01$
	Высокие значения	24	24	

Поведенческая регуляция – это положение, которое означает умение человека корректировать свою взаимосвязь со средой деятельности. Центральными звеньями поведенческой регуляции являются: самооценка, уровень нервно-психического равновесия, а также факт социального одобрения со стороны социума.

Коммуникативные качества – еще один компонент личностного адаптационного потенциала. Из-за того, что человек в основном всегда находится в социальном окружении, его деятельность связана с умением построить отношения с другими людьми. Данные возможности у каждого человека проявляются по-разному. Они формируются из опыта и жажды общения, а также определяются уровнем конфликтности.

Моральная нормативность предоставляет возможность разумно принимать субъектом представляющую для него поставленную социальную роль.

С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в показателях выраженности поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и моральной нормативности между медицинскими сестрами с СЭВ и медицинскими сестрами без СЭВ:

– $\varphi^*_{эмп} = 3,324 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 3,324 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с низким уровнем поведенческой регуляции, статистически значимо больше, чем у медицинских сестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

– $\varphi^*_{эмп} = 3,379 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 3,379 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с низким уровнем коммуникативного потенциала, статистически значимо больше, чем у медсестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

– $\varphi^*_{эмп} = 4,17 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 4,17 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с низким уровнем моральной нормативности, статистически значимо больше, чем у медсестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

Итоговая оценка по шкале «Личностный адаптационный потенциал» у медицинских сестер, результаты которого представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты исследования личностного адаптационного потенциала у медицинских сестер (данные в %)

Как видно из данных, представленных на рисунке 2 большинство медицинских сестер с СЭВ (77 %) можно отнести к группе удовлетворительной адаптации. 19 % медсестер с СЭВ можно отнести к группе сниженной адаптации. Лишь 4 % медицинских сестер с СЭВ можно отнести к группе хороших адаптационных способностей.

С помощью φ^* -углового преобразования Фишера были выявлены

статистически значимые различия в показателях выраженности личностного адаптационного потенциала между медицинскими сестрами с СЭВ и медсестрами без СЭВ:

– группа хороших адаптационных способностей ($\varphi^*_{эмп} = 3,324 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 3,324 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер без СЭВ с хорошими адаптационными способностями, статистически значимо больше, чем медсестер с СЭВ (при $\rho \leq 0,01$);

– группа удовлетворительной адаптации ($\varphi^*_{эмп} = 5,756 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 5,756 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с выявленной удовлетворительной адаптацией, статистически значимо больше, чем у медицинских сестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

– группа сниженной адаптации ($\varphi^*_{эмп} = 2,17 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 2,17 \leq \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ со сниженной адаптацией, статистически значимо больше, чем у медицинских сестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выделить особенности адаптивных способностей медицинских сестер с СЭВ:

– низкий уровень поведенческой регуляции, который проявляется в некоторой предрасположенности медицинских сестер к нервно-психическим срывам;

– низкий уровень формирования коммуникативных данных. Для них типичны сложности в создании контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность;

– низкий уровень социализации, неадекватная оценка своего места и роли в коллективе, отсутствие тенденции соблюдать общепринятые нормы поведения;

– медицинские сестры с СЭВ относятся к группе удовлетворительной адаптации. По этой причине результат адаптации в большинстве зависит от внешних условий среды. Ход социализации затруднен, бывают эмоциональные срывы, проявления агрессивности и конфликтности.

Список использованных источников

1 Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.

К. Н. Мельникова

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

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ПРЕДИКТОР СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Представлены результаты эмпирического исследования характера социальной поддержки у подростков, склонных к суицидальному поведению. Показана количественная специфика социальной поддержки: общий уровень, степень выраженности различных форм и удовлетворенность ею у учащих с депрессивной симптоматикой по сравнению с подростками без эмоциональных нарушений.

Ключевые слова: суицидальное поведение, депрессивная симптоматика,, социальная поддержка, подростки.

Рост числа суицидов наблюдается сегодня во всем мире, все более угрожающие масштабы принимает в последнее время суицидальное поведение молодежи. Статистика детских и подростковых суицидов часто не публикуется, тем не менее, эта проблема становится все более острой. С вхождением в пубертатный возраст, с 14–15 лет суицидальная активность у подростков резко возрастет, достигая максимума к 16–19 годам [1]. Таким образом, именно старший подростковый возраст является очень уязвимым к данному явлению.

Рост числа подростковых суицидов вызывает естественную озабоченность общественности и специалистов, что приводит к разворачиванию исследований и профилактических программ. Однако, единая концепция суицидального и парасуицидального поведения на сегодняшний день отсутствует, в связи с чем не разработана и оптимальная модель суицидальной превенции [2, с. 104]. Эффективное решение выше названной проблемы требует всестороннего анализа предикторов суицидального поведения подростков.

Суицидальное поведение – результат взаимодействия различных факторов: экономических и социальных, культурных и демографических. Особое значение придаётся психологическим детерминантам, которые играют важную роль в понимании психологического состояния тех, кто имеет склонность к суицидальному поведению. Ранняя диагностика этих факторов поможет вовремя определить суицидальные тенденции молодых людей и заблаговременно организовать профилактику суицидального поведения.

К основным предикторам суицидального поведения относят депрессию [2; 3; 4]. Подростковый возраст – один из самых сложных периодов в

становлении личности. Депрессивные состояния у подростков имеют свою специфику: они нередко плохо осознаются самими детьми именно как сниженное настроение и могут выражаться в нарастании агрессивного поведения, упрямства, оппозиционного поведения, ухода в себя [5].

В качестве факторов депрессии и связанного с ним суицидального поведения называют низкий уровень социальной поддержки [4; 6]. Социальная поддержка означает все формы поддержки, обеспечиваемой другими людьми и группами, которые помогают индивиду преодолеть трудности в жизни [8]. В исследованиях, проведенных под руководством А.Б. Холмогоровой отмечается, что суицидальные мысли и намерения встречаются у студентов с низким уровнем социальной поддержки почти в два раза чаще по сравнению со студентами с высоким уровнем социальной поддержки [9].

Исследование характера социальной поддержки у подростков, склонных к суицидальному поведению, проводилось на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж», в котором приняли участие учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики, как показателя суицидального риска, определялась с помощью Опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной. Для выявления уровня социальной поддержки, степени выраженности различных ее форм использовался Опросник социальной поддержки (F-SOZU-22), разработанный G.Sommer, T.Fydrich, адаптация А.Б. Холмогоровой, Г.А. Петровой.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности эмоционального неблагополучия в исследуемой выборке (рисунок 1).

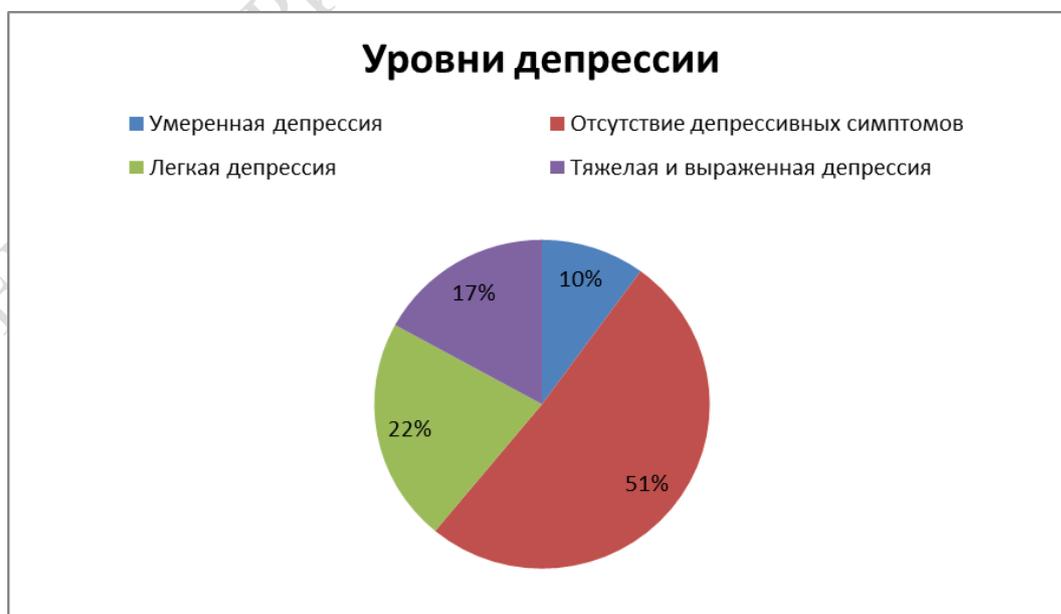


Рисунок 1 – Показатели уровня депрессии у подростков, в %

Установлено, что у 49 % учащихся имеются симптомы депрессии в самоотчете, причем 17 % отмечают симптомы депрессии тяжелой степени. Кроме того, данные исследования свидетельствуют о достаточно высоком суицидальном риске (таблица 1): 12 % студентов отмечает в самоотчете наличие суицидальных мыслей, 8 % сообщают о готовности совершить суицид в любой подходящий момент.

Таблица 1 – Распределение подростков по уровню суицидальной направленности (пункт «Суицидальные мысли и желания» опросника шкалы депрессии Бека), в %

Варианты ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания»		N=100	
		N	%
Я никогда не думал покончить с собой.		80	80
«Пассивные суицидальные мысли»: Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их осуществлять		12	12
Суицидальные намерения	Я хотел бы покончить с собой	4	4
	Я бы убил себя, если бы представился случай	4	4

Корреляционный анализ выявил наличие взаимосвязи между уровнем социальной поддержки и выраженностью депрессивной симптоматики: отрицательная связь ($r = -0,39$, при $P \leq 0,05$) между высоким уровнем социальной поддержки и низким уровнем депрессии и наоборот, положительная корреляция ($r = 0,39$, при $P \leq 0,05$) между низким уровнем социальной поддержки и высоким уровнем депрессивной симптоматики.

Для того чтобы выявить значимость различий уровня социальной поддержки у подростков двух групп (с депрессивными симптомами и без эмоциональных нарушений), нами был проведен сравнительный анализ результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2 – Соотношение уровня депрессии и социальной поддержки у подростков, в %, с результатами сравнительного анализа U-критерия Манна-Уитни

Виды соц. поддержки	Эмоциональная поддержка		U-критерий	Инструментальная поддержка		U-критерий	Социальная интеграция		U-критерий
	норма	не норма		норма	не норма		норма	не норма	
Уровень депрессии.									
Выраженная и тяжелая	11,8 %	88,2 %	U=16	5,9 %	92,1 %	U=0	17,6 %	82,3 %	U=0
ОДС	82 %	18 %	U=0	68 %	32 %	U=73	68 %	32 %	U=19,5

В группе с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости нормального уровня эмоциональной поддержки (11,8 %, $p \leq 0,05$), инструментальной (5,9 %, $p \leq 0,05$), социальной интеграции (17,6 % $p \leq 0,05$) значительно ниже, чем в группе учащихся с отсутствием депрессивных симптомов: соответственно – эмоциональной – 82 % ($p \leq 0,05$), инструментальной – 68 % ($p \leq 0,05$) и социальной интеграции – 68 % ($p \leq 0,05$).

Анализ полученных данных показывает, что выраженная нехватка поддержки, связанной с переживанием позитивного чувства близости, доверия и общности, недостаток практической или материальной поддержки (деньги или вещи), а также помощи в выполнении тяжелой работы, освобождении от нагрузок, получении важной информации, а также низкая включенность в определенную сеть социальных интеракций, в рамках которых отмечается совпадение ценностей и представлений о жизни, провоцирует депрессивные симптомы, тем самым повышая риск суицидального поведения подростков.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что одной из задач профилактической работы с подростками группы риска суицидального поведения (с высоким уровнем депрессии) является формирование адаптивных способов получения социальной поддержки, способствующих позитивному принятию себя молодыми людьми и позволяющих эффективно преодолевать критические ситуации существования.

Список использованных источников

1 Закондырина, В.А. Аутоагрессивные суицидальные тенденции среди подростков / В.А. Закондырина // Наука-культура-общество. –2008. – № 3. – С. 131–137.

2 Соколова, Е. Т. Проблема суицида: клиничко-психологический ракурс / Е.Т. Соколова, Ю.А. Сотникова // Вопросы психологии. 2006. – № 4. – С. 104–115.

3 Войцех, В. Ф. Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи / В.Ф.Войцех, Е.В. Гальцев // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. –Т. 19. – Вып. 2. – С. 17–25.

4 Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. –2016. –Т. 24. –№ 3. –С. 144–163.

5 Холмогорова, А.Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 03.04.2018).

6 Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств / Ред. Д. Вассерман; пер. Е. Ройне. — М.: Смысл, 2005. — 310 с.

7 Николаев, Е.Л. Кризис и суицид: клиничко-психологический анализ аутоагрессивного поведения / Е.Л. Николаев // Суицидология. – 2015.– Т.6.– №3 (20).– С. 54– 58.

8 Силантьева,Т.А. Социальная поддержка как ресурс совладания со стрессом в трудной жизненной ситуации /Т.А. Силантьева // Психология стресса и совладающего

поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. – Том 1. –С. 177–179.

9 Евдокимова, Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов: дис.... кандид. Психол. наук: 19.00.13 / Я.Г. Евдокимова; Москва, Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2008.– 180 с.

УДК 159.9.072.59:316.622:364.624.6-057.875

Е. С. Парфёнова

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

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ У СОЦИАЛЬНО ТРЕВОЖНЫХ СТУДЕНТОВ

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования характера связи копинг-поведения и социальной тревожности у студентов. Установлено, что неконструктивная модель совладающего поведения «избегание» положительно коррелирует с высоким уровнем социальной тревожности, в то время как конструктивная стратегия «ассертивные действия» связана с низким ее уровнем.

Ключевые слова: социальная тревожность, копинг-поведение, просоциальные стратегии преодоления стресса, неконструктивные способы совладающего поведения, студенты.

В последние десятилетия возрос интерес к изучению феномена социальной тревожности, тем не менее, исследователи отмечают, что в отечественной психологии, несмотря на традиционное изучение тревожности и факторов, ее провоцирующих, таких исследований мало [1]. По данным многочисленных эмпирических исследований в зарубежной клинической психологии, обобщенным и систематизированным И.В. Никитиной и А.Б. Холмогоровой (2010), проблема социальной тревожности является широко распространенной среди населения, при этом, наиболее сильно подвержены влиянию данного вида тревожности люди молодого возраста. Высокий уровень социальной тревожности неблагоприятно сказывается на качестве жизни человека, увеличивая риск одиночества, развода, суицида, коморбидных психических расстройств, снижает количество социальных связей и социальной поддержки [1]. Таким образом, социальная тревожность является серьезным препятствием на пути развития и самореализации человека.

Социальная тревожность характерна для юношеского возрастного периода в силу того, что изменения, происходящие как в социальной ситуации развития, так и во внутреннем мире молодых людей, способствуют повышению тревоги в ситуациях социального взаимодействия. Чаще всего, это проходящее возрастное явление, однако, под влиянием неблагоприятных

факторов, возрастная социальная тревожность может перейти в личностную. Социальная тревожность мешает построению психологически комфортных межличностных отношений. Избегание межличностных отношений способствует формированию замкнутого круга социальной тревожности.

Согласно современным представлениям, социальная тревожность предполагает наличие устойчивого страха (как алгоритма эмоционально-когнитивного реагирования) перед социальными объектами и соответствующее избегающее поведение, сформированное в результате жизненного опыта и закрепленное в устойчивых «категориальных установках» [1].

Социальная тревожность стала важной темой исследований как западных, так и отечественных психологов, в частности, Ф. Зимбардо (1991), Д. Уотсона и Р. Френда (1969), Дж. Кларка и Х. Арковитса (1975), Дж. Керана (1977), Р. Рэппи (1997), А.В. Никитина и А.Б. Холмогорова (2010), В.В. Краснова (2010) и других.

Важным фактором социальной тревожности является копинг-поведение. Л. Мерфи определяет копинг как приспособляемость организма, как некую попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей, опасной, ставящей в неловкое положение, или радостной и благоприятной [2]. По мнению многих авторов, социально тревожные индивиды реже прибегают к таким конструктивным видам совладающего поведения в стрессовой ситуации, как «позитивное переопределение и личностный рост», «использование юмора» и «обращение за поддержкой к близким людям», но часто используют так называемый избегающий стиль поведения в ситуациях социального взаимодействия, который ведет к усугублению дезадаптации и приобретению социальной тревожности хронического характера [3]. Избегая ситуации контактов с окружающими, социально тревожные люди лишают себя возможности развить свои социальные навыки и убедиться в том, что они способны успешно взаимодействовать.

С целью изучения взаимосвязи социальной тревожности и копинг-поведения у студентов было проведено исследование, в котором приняли участие 57 студентов первого курса факультета психологии и педагогики и факультета иностранных языков Гомельского Государственного Университета имени Ф. Скорины.

Для определения доминирующего типа социальной тревоги, выраженности отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях был использован опросник социальной тревоги и социофобии (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев). Информация о предпочитаемых стратегиях преодоления стрессогенных ситуаций получена с помощью методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой.

Полученные результаты показали, что большая часть студентов (49 %) обладают средним уровнем социальной тревожности, что свидетельствует об

эпизодических проявлениях социальной тревоги в экспертных ситуациях оценивания (формальных и/или интимно-личностных). В ситуации сильного стресса выраженность социальной тревоги может увеличиваться.

Высокий уровень социальной тревожности выявлен у 33 % обследованных студентов, что свидетельствует о наличии у них проблем в социальной адаптации, трудностях в установлении контактов и отдельных социальных страхах в специфических ситуациях. Для этой категории испытуемых характерно опасение критики, отвержения, не доходящее, однако, до полного избегания данных ситуаций. В некоторых случаях существуют тенденции к избеганию социальных ситуаций, сильное напряжение при участии в специфических социальных контактах, вероятно декомпенсация в значимых ситуациях критики, потенциально негативного оценивания. Вероятны социальные страхи отдельных аспектов социальной ситуации (окружающие увидят признаки волнения, работать под наблюдением, проявить инициативу в каких-то ситуациях) [3].

Клиническая социальная фобия выражена у 9 % обследованных студентов. Им свойственны множественные страхи оценивания в ситуациях самопредъявления разного типа, сильное эмоциональное и физическое напряжение, тенденция к избеганию, самоизоляция или зависимые состояния, страх проявления инициативы в отдельных или во множестве социальных ситуаций [3].

Невыраженная социальная тревожность выявлена у 9 % испытуемых. Это характеризует их как социально смелых и инициативных в большинстве социальных ситуаций, они социально адаптированы, не испытывают страх в ситуации самопредъявления [3].

Изучение выраженности социальной тревожности по шкалам показало, что наиболее высокий уровень социальной тревожности зафиксирован по шкале «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экстремальных ситуациях» (35 %). Высокие показатели были получены по шкале «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» (30 %). По шкале «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» высокий уровень был выявлен у 10 % респондентов. По шкале «тревога при проявлении инициативы из-за страха критики» зафиксированы высокие показатели у 16 % испытуемых. Высокий уровень по шкале «Социальная тревожность в ситуации «быть в центре внимания» обнаружен у 10 % обследованных студентов.

Изучение способов преодоления стресса студентами показало, что доминирующими моделями поведения в ситуации стресса являются «избегание» (79 %) и «агрессивные действия» (70 %).

С помощью коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, было выявлено, что копинг-стратегия «избегание» положительно коррелирует со шкалой «тревоги при проявлении инициативы из-за страха критики» ($r = 0,253$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что при повышении уровня социальной тревожности увеличивается использование стратегии

«избегание» и наоборот, использование данной стратегии повышает уровень социальной тревожности.

Отрицательные корреляции выявлены между копинг-стратегией «ассертивные действия» и такими проявлениями социальной тревоги в ряде ситуаций оценивания, как «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания» ($r = - 0,39$; $p \leq 0,01$), «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экстремальных ситуациях» ($r = - 0,38$; $p \leq 0,01$), «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» ($r = - 0,25$; $p \leq 0,05$), «тревога при проявлении инициативы из-за страха критики» ($r = - 0,36$; $p \leq 0,01$), «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» ($r = - 0,41$; $p \leq 0,01$). Следовательно, при повышении уровня социальной тревожности уменьшается использование ассертивных действий, с другой стороны, использование ассертивных стратегий ведет к снижению социальной тревожности в ряде ситуаций оценивания.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что чем реже студенты используют активные и просоциальные стратегии преодоления стресса, тем выше у них уровень социальной тревожности, в свою очередь, высокий уровень социальной тревожности ведет к предпочтению таких моделей поведения, как «избегание», и реже используются уверенные модели поведения.

Список использованных источников

1 Никитина, И.В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 / И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия, 2010. – № 1 (Т. 20). – С. 80 – 85.

2 Вассерман, Л.И. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2003. – 736 с.

3 Карсон, Р. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека. – СПб.: Питер, 2004. – 1167 с.

УДК 316.622:316.613.434-055.1/.3-053.67

Т. П. Рябуха

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДОВЕРИЯ

В статье обоснована значимость профилактики агрессивного поведения юношей и девушек. Автором рассмотрены современные подходы к исследованию сущности и

функций доверия личности. Приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей агрессивного поведения юношей и девушек с разным уровнем доверия.

Ключевые слова: юношеский возраст, агрессия, агрессивное поведение, виды агрессивного поведения, доверие к миру, доверие к другим людям, доверие к себе, функции доверия, критерии доверия.

Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые в юношеской среде, вызывают озабоченность общественности. Особую обеспокоенность вызывает культ насилия на экране, демонстрация моделей агрессивного поведения в средствах массовой информации, а также увлеченность современных юношей и девушек видео- и компьютерными играми агрессивного содержания [1, с. 192].

Агрессия – совокупность действий, физическое или вербальное поведение, цель которого состоит в нанесении ущерба, вреда кому-либо или чему-либо. Агрессия может быть мотивирована: страхом перед фрустрацией, желанием напугать кого-либо, стремлением добиться удовлетворения своих интересов [2, с. 13].

Агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и другие подобные состояния [3, с. 28].

Психологически агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением.

В юношеском возрасте агрессивные действия могут выступать, во-первых, как средство достижения какой-либо значимой цели; во-вторых, как способ психологической разрядки; в-третьих, для удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Существуют исследования, авторы которых разработали классификации типов агрессивного поведения. Например, классификация, разработанная А. Бассом, в основе которой три основных параметра: физическая – вербальная агрессия, прямая – косвенная агрессия, активная – пассивная агрессия.

Доверие относится к важнейшим социально-психологическим явлениям, определяющим особенности социального взаимодействия, его эффективность и успешность совместной деятельности. Актуальность исследований в сфере психологии доверия во многом определяется ощущаемой утратой доверия в обществе между различными социальными группами, к власти, в организациях, между людьми, а также между народами и государствами. Доверие является предметом изучения различных научных

направлений: философии, антропологии, культурологии, социологии, педагогики, экономики, юриспруденции, политологии, истории и, конечно, психологи. Каждая наука имеет свой ракурс рассмотрения доверия [4, с. 99].

Т.П. Скрипкина определяет сущность «доверие к себе» как рефлексивный, субъектный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию [5, с. 139]. Она отмечает, что развитие оптимального уровня доверия к себе является показателем не только целостности, но и зрелости личности. В свою очередь доверие к миру понимается «как специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающимся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека» [5, с. 97]. Доверие к себе невозможно без доверия к миру, иначе распадается вся система «человек и мир», которая может существовать лишь как целостная система [5, с. 87]. При этом основной функцией доверия считается обеспечения взаимодействия, успешной коммуникации между людьми, а недоверия – самосохранение, дистанцирование и обособление себя от другого.

Юношеский возраст – период перехода к взрослости, который требует от личности четко определенных жизненных ориентиров, ставит ее перед необходимостью сделать определенные ответственные выборы – является сенситивным для развития составляющих доверия к себе, к миру, к другим людям в конструктивную установку позитивной направленности с гармоничным стремлением к ответственности, психическому здоровью, личностному росту. Доверие к себе в юношеском возрасте является диалектическим единством содержательных и динамических компонентов, которые имеют специфические показатели и проявления.

Выборочную совокупность нашего эмпирического исследования составили 95 человек, из них 47 юношей и 48 девушек в возрасте 16-18 лет. Исследование проходило на базе ГУО «Средней школы №1 г. Чечерска».

Для изучения психологических особенностей агрессивного поведения юношей и девушек с разным уровнем доверия к миру, другим людям, себе нами использовались следующие диагностические методики: методика изучения форм агрессии А. Басса-А. Дарки, методика для определения уровня доверия к миру, другим людям, себе у юношей и девушек (А.Б. Купрейченко).

В ходе проведения исследования на первом этапе были обработаны данные методики изучения форм агрессии А. Басса-А. Дарки. Результаты расчетов общего индекса враждебности личности у респондентов свидетельствуют о том, что у большинства враждебность выражена в умеренной степени 90 % юношей и 83 % девушек. Средний показатель

включает 6 % юношей и 17 % девушек с сильно выраженной степенью проявления враждебности, и наименьший показатель включает в себя 4 % юношей. Враждебность – недоброжелательное отношение, готовность или желание причинить зло. Враждебный человек пытается заставить других вести себя так, чтобы их поведение отвечало его нереалистичным ожиданиям, иногда применяет самоутверждение путём насилия. Типовое выражение враждебности – гнев.

По результатам подсчетов общего индекса агрессивности видно, что у большинства обследуемых агрессивность выражена в умеренной степени 66 % юношей и 58 % девушек. Средний показатель включает 32 % юношей и 42 % девушек с сильно выраженной степенью проявления агрессивности, и наименьший показатель включает в себя 2 % юношей. Проявляется агрессивность в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности – от почти полного отсутствия до предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности.

Для исследования доверия у респондентов была использована методика «Доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе». Доверие к миру – установка двухполюсная, связанная, с одной стороны, с ценностным отношением к различным сторонам или фрагментам мира, в том числе и к другим людям, нормам культуры, традициям и тому подобное, а с другой – это установка, связанная с ценностным отношением личности к себе самому как суверенному субъекту активности. Результаты исследования феномена «доверие» представлены в таблице 1.

Таблица 1– Результаты исследований по методике доверия/ недоверия к миру, людям и себе у юношей и девушек

Шкалы доверия		Общий показатель по выборке (n=95), %	Юноши (n=47), %	Девушки (n=48), %
Доверие к миру	Высокий уровень	15	4	25
	Умеренный уровень	59	71	48
	Низкий уровень	26	25	27
Доверие к другим людям	Высокий уровень	48	48	50
	Умеренный уровень	42	42	42
	Низкий уровень	10	10	8
Доверие к себе	Высокий уровень	79	79	79
	Умеренный уровень	20	21	19
	Низкий уровень	1	0	2

Данные таблицы 1 позволяют говорить, что для 6 % респондентов с низким уровнем доверия к миру, 9 % респондентов со средним уровнем доверия к миру и 6 % респондентов с высоким уровнем доверия к миру не свойственна агрессия, так как опрошенные данной группы чрезмерно миролюбивы. Для 19 % респондентов с низким уровнем доверия к миру, 44 % респондентов со средним уровнем доверия к миру и 7 % респондентов с высоким уровнем доверия к миру свойственна умеренная агрессия, достаточно здоровое честолюбие и самоуверенность. Излишняя агрессивность, жестокость, неприязнь по отношению к другим людям свойственна для 2 % респондентов с низким уровнем доверия к миру, 6 % респондентов со средним уровнем доверия к миру и 1 % респондентов с высоким уровнем доверия к миру.

Проявление уровня агрессивности и доверия к другим людям среди опрошенных делится на три группы (чрезмерно миролюбивы, умеренно агрессивны, излишне агрессивны) в следующем процентном соотношении:

- проявление чрезмерного миролюбия свойственно для 4 % респондентов с низким уровнем доверия к другим людям, 7 % респондентов со средним уровнем доверия к другим людям и 9 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям;

- проявление умеренной степени агрессивности характерно для 6 % респондентов с низким уровнем доверия к другим людям, 31 % респондентов со средним уровнем доверия к другим людям и 32 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям;

- проявление излишней агрессивности свойственно для 2 % респондентов с низким уровнем доверия к другим людям, 3 % респондентов со средним уровнем доверия к другим людям и 6 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что проявление уровня агрессивности и доверия к себе среди опрошенных делится на три группы (чрезмерно миролюбивы, умеренно агрессивны, излишне агрессивны) в следующем процентном соотношении:

- проявление чрезмерного миролюбия свойственно для 7 % респондентов со средним уровнем доверия к себе и 14 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям;

- проявление умеренной степени агрессивности характерно для 2 % респондентов с низким уровнем доверия к себе, 12 % респондентов со средним уровнем доверия к себе и 56 % респондентов с высоким уровнем доверия к себе;

- проявление излишней агрессивности наблюдается у 2 % респондентов со средним уровнем доверия к себе и 7 % респондентов с высоким уровнем доверия к себе.

Исследование различий между уровнем доверия к миру, другим людям, себе и проявлением соответствующих форм агрессии (методика А. Басса -

А. Дарки) при помощи расчета F^* критерия углового преобразования Фишера показало, что различия обнаружены:

- между группой респондентов со средним уровнем доверия к миру и группой респондентов с высоким уровнем доверия к миру в проявлении физической агрессии (умеренной степени выраженности);

- между группой респондентов с низким уровнем доверия к миру и группой респондентов со средним уровнем доверия к миру в проявлении негативизма (умеренной степени выраженности);

- между группой респондентов с низким уровнем доверия к миру и группой респондентов со средним уровнем доверия к миру в проявлении обиды (умеренной степени выраженности);

- между группой респондентов со средним уровнем доверия к себе и группой респондентов с высоким уровнем доверия к себе в проявлении физической агрессии (низкой и умеренной степени выраженности);

- между группой респондентов со средним уровнем доверия к себе и группой респондентов с высоким уровнем доверия к себе в проявлении чувства вины (низкой степени выраженности).

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

-чем выше уровень доверия к миру, тем сильнее отмечаются различия в проявлении физической агрессии, негативизма и обиды умеренной степени выраженности;

-чем выше уровень доверия к себе, тем сильнее отмечаются различия в проявлении физической агрессии (низкой и умеренной степени выраженности) и чувства вины (низкой степени выраженности).

Результаты исследования могут быть использованы для создания коррекционных и развивающих программ, направленных на снижение уровня агрессивности у юношей и девушек, а также с целью подготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов в области психологии и педагогики.

Список использованных источников

1 Борисова, И.В. Гендерные особенности агрессивности юношей и девушек / И.В. Борисова, В.И. Бирякина // Казанский педагогический журнал. – 2016. Т. 114 № 1. – С. 192 – 198.

2 Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

3 Авдеева, Н.Н. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева, Ю.В. Микадзе. – СПб.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – С. 672.

4 Антоненко, И.В. Социальная психология доверия / И.В. Антоненко // Приволжский научный вестник. – 2014. – №11-2 – С. 99 – 104.

5 Скрипкина, Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учеб. Заведений / Т.П. Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

И. В. Товкань

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

ОБРАЗ ОТЦА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ, ПРИЗНАННЫХ НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Главной ролью семьи является воспитание детей. Наиболее важным является младший школьный возраст – это тот период, когда участие семьи в воспитании ребенка закладывает важную основу его дальнейшей жизни. Именно на данном этапе очень важно участие в воспитании ребенка обоих родителей. Отцы в данный период играют огромную роль в становлении личности ребенка, и то, каким ребенок видит образ своего отца, накладывает огромный отпечаток на его физическое и духовное здоровье и благополучие.

Ключевые слова: социально опасное положение, семья, младший школьный возраст, образ отца, привязанность, восприятие.

В настоящее время, семья, воспитывающая детей, испытывает целый ряд социальных и психологических проблем, которые прямо или косвенно влияют на стремление родителей принимать активное участие в воспитании своих детей. Эти проблемы приводят к тому, что часть родителей чувствуют себя неуверенно в воспитании своих детей, теряют интерес к особенностям их развития, с трудом идут на контакт с педагогами.

Другая часть родителей, не осознает этих проблем вообще или не понимает последствий своего влияния и влияния семьи на всестороннее развитие ребенка. И даже те родители, которые видят эти проблемы, далеко не всегда готовы участвовать в их решении. От поведения отца и матери, их роли в воспитании детей зависит статус семьи [1].

Семья вводит ребенка в общество, именно в ней он получает социальное воспитание, становится полноценным членом общества. В семье происходит становление личности, укрепляют здоровье ребенка, развивают его способности, дают необходимое образование, воспитывают гражданина.

Современная семья отличается своей нестабильностью, развиваются процессы кризисных явлений в семье, увеличивается число конфликтных семей, где нелады родителей между собой отрицательно влияют на развитие личности ребенка, нарушают его права, лишают защиты. Такие семьи, в большинстве своем, не могут самостоятельно решать проблемы, возникающие при воспитании детей, им необходима квалифицированная, систематическая и целенаправленная помощь [2]. Особое внимание следует

уделять семьям воспитанников (учащихся), признанных находящимися в социально опасном положении (СОП).

Радикальные изменения, связанные с повышением требований к воспитанию подрастающего поколения в семье и все возрастающим пониманием значимости роли отца в развитии ребенка, актуализировали проблему изучения психолого-педагогической составляющей отцовства.

Отец и мать реализуют различные функции воспитания, которые обусловлены целым рядом причин исторического и культурного свойства. Отец в современной семье выполняет одну из самых важных ролей в воспитании ребенка. Американский социолог Дж. Левин писал: «В новом понятии отцовства постепенно начинает исчезать линия, которая разделяет область материнства от области отцовства. При новом отцовстве мужчины начали осознавать, что значит быть родителями и делать для своих детей то, что всегда делали женщины» [3].

Проблема детско-отцовских отношений определяется сложностью объектной структуры, то есть всем многообразием взаимоотношений ребенка с отцом. Отцы во многом влияют как на эмоциональное, духовное, нравственное развитие ребенка, так и определяют его жизненную позицию, формирование самооценки, «образа Я» [4].

Зачастую, у детей из семей, признанных находящимися в социально опасном положении, образ отца либо отсутствует, либо очень далек от идеального образа, что сказывается на психологическом состоянии ребенка и на его физическом здоровье. Проблема взаимоотношений родителей и детей в семьях признанных, находящимися в социально опасном положении, зачастую приводит к несформированному представлению о роли каждого из родителей в семье, что не может не оказывать негативного влияния на развитие ребенка, на его общее представление о полноценной здоровой семье.

С целью изучения образа отца у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении, было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 22 г. Гомеля», «Средняя школа № 39 г. Гомеля», «Средняя школа № 27 г. Гомеля», «Средняя школа № 52 г. Гомеля», «Средняя школа № 65 г. Гомеля», «Приборский детский сад – средняя школа» Гомельского района. Выборку исследования составили 60 человек 7–9 лет, обучающихся в начальной школе (30 учеников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении; 30 учеников из благополучных семей).

В качестве психодиагностического инструментария были использованы проективная методика «Рисунок семьи»; методика Р. Жилия «Фильм-тест»; тест «Семейная социограмма», а также методы количественного и качественного описания данных.

Объектом исследования послужил образ отца у младших школьников, предметом – образ отца у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально-опасном положении.

Была выдвинута гипотеза о том, что характеристики структуры и психологического содержания образа отца у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении, различны от характеристик структуры и психологического содержания образа отца у младших школьников из благополучных семей.

По результатам исследования по методике «Рисунок семьи», были выделены признаки учащихся из благополучных и семей, признанных находящимися в СОП, а также их непосредственное отношение к отцу.

В результате анализа рисунков, анализа пояснений детей по существу изображенного можно сделать вывод, что у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, образ отца значительно отличается от «идеального». Большинство видят его грубым, жестоким, неуравновешенным, страшным. Ребята не чувствуют отцовского авторитета, защищенности. Образ отца вызывает зачастую психологическое и физическое напряжение. Многие дети стараются по возможности избегать общения с отцом. Тесная взаимосвязь и привязанность у 58 % отсутствует; 24 % учащихся из семей СОП имеют незначительную привязанность к отцам; только 18 % учащихся очень привязаны к отцам, они видят в них друзей, защитников. Большинство учащихся из благополучных семей видят своих отцов сильными, успешными, волевыми. Для многих отцовский авторитет служит примером. Привязанность к своим отцам в этих семьях выше. 46 % учащихся очень привязаны к отцам, 37 % – имеют незначительную привязанность, у 17 % – тесная взаимосвязь отсутствует. Зачастую, отсутствие взаимосвязи связано с постоянной занятостью отцов.

Таким образом, в результате анализа рисунков учащихся из благополучных семей и семей, признанных находящимися в СОП, можно выявить представления их автора о различных аспектах его семейной ситуации и его отношении непосредственно к отцу: дети из семей, признанных находящимися в СОП, менее привязаны к отцам, чаще видят в них жестоких, неуравновешенных людей, способных причинить им вред.

По методике Р. Жилия «Фильм-тест» были изучены межличностные отношения учащихся с окружением.

В отношении учащихся к окружающим доминирует отношение к матери (61,9 % – в группе из благополучных семей и 80,3 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП), к родительской чете (51 % – в группе из благополучных семей и 67 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП), а затем к отцу (41 % – в группе из благополучных семей и 20 % – в группе семей, признанных находящимися в СОП). Менее выражены близкие, привязанные отношения к бабушке и дедушке: 25 % – в группе из благополучных семей и 30 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП.

В собственной характеристике себя у учащихся преобладает любопытство (83 % и 78 % соответственно). Наименее выражена закрытость.

Таким образом, в обеих группах преобладает положительное отношение к родителям. Однако в сравнении с матерями, отцы воспринимаются детьми менее любящими и менее заботливыми.

Далее с помощью модифицированного варианта методики «Социограмма семьи» были проанализированы особенности структуры родительской семьи и воспринимаемой учащимися обеих групп системы детско-родительских отношений в ее динамическом аспекте.

В восприятии родительских семей у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, преобладали следующие особенности: была характерна значительная дистанция между всеми членами семьи и их равноудаленный характер. В то же время непосредственный контакт между родителями отсутствовал, супружеское взаимодействие опосредовалось фигурой ребенка. В качестве наиболее субъективно значимой фигуры для учащихся этой группы выступала мать. Отец, в большинстве случаев, либо отсутствовал на данной социограмме, либо его расположение было удалено от круга и ребенка.

У учащихся из благополучных семей наблюдаются иные модели построения отношений в семье. В период детства в своем большинстве это детоцентристские семьи, где ребенку придается большое значение, в то же время большое значение придается супружеской подсистеме. Значимость обоих родителей для ребенка велика. В нескольких случаях отмечается большая дистанцированность ребенка с фигурой отца, которая связана с конфликтными отношениями с ним. На момент обследования взаимодействие с родителями воспринимается учащимися как построенное «на равных». Родители остаются значимыми фигурами для них, контакты с ними сохраняются. Идеальный вариант для учащихся из благополучных семей представляется им как равноправные взаимоотношения с родителями с признанием значения для семейной системы самого ребенка. В единичных случаях также отмечается стремление к более близким, симбиотическим отношениям с родителями.

Исследование особенностей образа отца у младших школьников, признанных находящимися в социально-опасном положении, позволило констатировать: дети из семей, признанных находящимися в СОП, менее привязаны к отцам, чаще видят в них жестоких, неуравновешенных людей, способных причинить им вред; зачастую дети в этих семьях избегают общения с отцом; отцы воспринимаются детьми по сравнению с матерями менее любящими и менее заботливыми; социограммы учащихся группы младших школьников из семей, признанных находящимися в СОП, отражают структуру свойственную семьям с теми или иными проблемами социального характера. У учащихся из благополучных семей наблюдаются иные модели построения отношений в семье.

Список использованных источников

1 Гильяшева, И.Н. Межличностные отношения ребенка / И.Н. Гильяшева, Н.Д. Игнатьева – М.: Фолиум, 1994. – 64с.

2 Евсеенкова, Ю.В. Проблемы формирования чувства отцовства / Ю.В. Евсеенкова // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация): материалы Всероссийской научной конференции, г. Иваново-Плес, 6-9 сентября 2002 г. – Иваново: Иван. Гос. Ун-т, 2002. – С. 11–13.

3 Отцовство // Сексологическая энциклопедия – Режим доступа : dic.academic.ru/dic.nsf/seksolog/597 – Дата доступа: 15.05.2019.

4 Коркина, Н.А. Отцовство в современной семье / Н.А. Коркина // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация): материалы Всероссийской научной конференции, г. Иваново-Плес, 6-9 сентября 2002 г. – Иван. Гос. Ун-т, 2002. – С. 117 – 124.

УДК 159.9:922.8:034-922.5

В. С. Трудкова

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

ПРОБЛЕМА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ЛИЦ ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена изучению проблемы жизнестойкости и стрессоустойчивости в трудоспособном возрасте. Раскрывается сущность жизнестойкости как социально-психологического феномена, особенности стрессоустойчивости.

Ключевые слова: жизнестойкость, стрессоустойчивость, трудоспособный возраст.

Жизнестойкость как актуальная тема и необходимое качество личности рассматривается с позиций постоянных перемен в жизни человека и необходимости адаптироваться к новым условиям и требованиям действительности. Факторы, способствующие изменению чувства безопасности и защищенности в сторону нарушения, приводят к трудным и стрессовым ситуациям, часто сопровождающим человека. Постоянный выбор личностью привычных, зачастую, ригидных и неконструктивных способов реагирования в трудных жизненных ситуациях, обусловленный стремлением к комфорту и безопасности, через некоторое время приводит к однозначности ее отношений с миром, к жизненному застою, ощущению собственного бессилия, превращению в жертву. В конечном счете такой человек говорит о бессмысленности существования. Его жизненные стратегии – конформизм, манипуляции, агрессия, аутоагрессия; главный жизненный стиль – виктимный, или стиль поведения жертвы. Выбор

жизнестойких стратегий, жизнестойкого стиля преодоления, напротив, говорит о смелости, мужестве, стимулирует человека, способствует постоянному самообновлению, экзистенциальному развитию, расширению своих представлений о мире и лучшему пониманию своих взаимоотношений с ним, то есть стимулирует способность к жизненному творчеству.

О феномене жизнестойкости и его значимости для человека много писал американский психолог С. Мадди. Категория жизнестойкости относится к тем показателям личности, которые позволяют расширить потенциал феноменологического поля адаптации личности. В настоящее время имеется большое число отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению жизнестойкости. Зарубежными психологами при изучении жизнестойкости преимущественно делается акцент на рассмотрении понятия жизнестойкости с точки зрения связи с адаптацией к стрессу, совладания со сложными жизненными ситуациями, психического и психологического здоровья (Д. Вильямс, С. Кобейса, С. Мадди, В. Флориан). Среди отечественных исследователей проблемой изучения жизнестойкости занимались такие ученые, как Л.И. Анцыферова, Е.В. Медведев, Д.А. Леонтьев, Т.В. Наливайко, В.Г. Никифоров, Р.М. Рахимова, С.Л. Рубинштейн и другие. Ряд авторов согласны в том, что отрицательное влияние стрессовых факторов, неумение справляться с трудностями могут привести к формированию разрушительных установок и неадекватных реакций (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Ф.Б. Березин, Г.В. Жарков, Л.С. Колмогорова, М.А. Одинцова).

Устойчивость к стрессу является важнейшим фактором сохранения нормальной работоспособности, эффективного контакта с окружающими и внутреннего баланса человека в эмоционально труднопереносимых, стрессовых условиях. При изучении стрессоустойчивости важно определить это понятие. Существует много определений стрессоустойчивости, в которых она определяется как: эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость, устойчивость личности, психофизиологическая устойчивость, моральная устойчивость, морально-психологическая устойчивость, эмоционально-волевая устойчивость [2].

Устойчивость можно рассматривать как функцию двух переменных: окружающей среды и внутренней структуры любой живой системы. В психологическом смысле устойчивость выражает функциональные особенности профессионально значимых психических процессов, качеств и свойств личности, а также степень адекватности психологической системы деятельности требованиям конкретных рабочих ситуаций. Стрессоустойчивость является сложным качеством личности. В нем объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых компонентов. С.В. Субботин, основываясь на теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, определяет стрессоустойчивость как индивидуальную психологическую особенность, заключающуюся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной

индивидуальности, результатом чего является биологический, физиологический и психологический баланс системы и адекватное взаимодействие субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности. В.Ф. Матвеев определяет стрессоустойчивость как общность личностных качеств, позволяющих личности переносить большие интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, которые обусловлены особенностями профессиональной деятельности. [3].

О.В. Лозгачева под стрессоустойчивостью понимает свойство человека, характеризующееся определенной степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов, как внутренних, так и внешних, в процессе жизнедеятельности, зависящее от уровня активации внутренних ресурсов организма и психики индивида. Б.Х. Варданян, определяет стрессоустойчивость, как свойство личности, создающее гармоническое отношение между компонентами психики в ситуации повышенной эмоциональной невыносимости и, тем самым, содействующее успешной жизнедеятельности [4].

Таким образом, стрессоустойчивость можно характеризовать как понятие, объёмлющее многие компоненты и учитывающее все вышеперечисленные факторы как интегративного свойства личности, обусловленное взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, обеспечивающих оптимальное успешное достижение цели деятельности в напряжённой обстановке.

Понятие жизнестойкости рассматривается как личностный ресурс, помогающий обеспечить выносимый уровень эмоциональных реакций и снизить риски стресса; как интегральное психологическое свойство личности, развивающееся на основе установок активного взаимодействия с различными жизненными ситуациями; как интегральная способность к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции. Жизнестойкость проявляется в сложных ситуациях, трудностях и требует мобилизации его жизненных сил, личностных ресурсов для преодоления неблагоприятных обстоятельств жизни. Структурными компонентами жизнестойкости являются включенность, контроль и принятие риска. Степень выраженности компонентов жизнестойкости препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Список использованных источников

1 Александрова, Л. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей / Л. А. Александрова // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 16 – 22.

2 Наливайко, Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дис.... канд. психол. наук. – Челябинск, 2006. – 175 л.

3 Стецишин, Р. И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста): автореф. дис.... канд. пед. наук. – Краснодар: Краснодарский гос. ун-т, 2008. – 25 с.

УДК 316.613.432-057.87

К. С. Усович

Научный руководитель: С. А. Корзун, магистр психол. наук, старший преподаватель

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», г. Минск, Беларусь

ПРОЯВЛЕНИЕ СТИЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлены результаты эмпирического исследования стилей психологической защиты и доминирующих типов акцентуаций характера у студентов, в том числе и в зависимости от половозрастных различий.

Ключевые слова: психологическая защита, акцентуация характера.

Период обучения в вузе является важной ступенью жизненного пути человека. Во время обучения в высшем учебном заведении повышаются информационные нагрузки, которые сопровождаются аритмичностью в работе, возникают проблемы, связанные с проживанием в общежитии, оторванностью от своей семьи и близких. Эти и другие факторы могут стать основой для возникновения трудных жизненных ситуаций, что ведет к возникновению состояния эмоциональной напряженности у студентов. Во многих случаях снятие напряжения происходит с помощью психологических защит. Как отмечается в современной научной литературе, психологическая защита как одно из неосознаваемых психических явлений определяет особенности восприятия, отношения и поведения человека в различных жизненных ситуациях.

В современной психологии защитные механизмы определяются как реакции, с помощью которой человек на бессознательном уровне защищает свои внутренние психические структуры и свое «Я» от тревожных проявлений, гнева, стыда, в том числе и в ситуациях конфликта или фрустрации.

Следует отметить, что индивидуальная защита личности тесно связана с характерологическими особенностями. Поэтому немаловажную роль в этом вопросе играют акцентуации характера. В психологии, под акцентуациями характера понимают чрезмерную выраженность отдельных черт характера;

это крайний вариант нормы граничащий с психопатией. Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, и тем самым открываются перспективы для психопрофилактики личностных нарушений. Насколько студент успешно способен адаптироваться к своему социальному окружению, конструктивно реагировать на трудные жизненные ситуации, во многом зависит его отношение к учебной деятельности, а значит, и ее результативность.

Следовательно, проблема изучения акцентуаций характера и типов психологической защиты у студентов на современном этапе является достаточно актуальной. Акцентуации характера можно рассматривать в качестве предиктора применения психологических защит в трудных жизненных ситуациях.

В рамках данной работы было проведено исследование с целью выявления особенностей проявления стилей психологической защиты и акцентуаций характера у студентов педагогического профиля. В качестве диагностического инструментария использовались методика Леонгарда-Шмишека (определение акцентуаций характера) и опросник Индекс жизненного стиля Плутчика-Келлермана (определение доминирующих психологических защитных механизмов). В исследовании приняли участие студенты педагогического вуза (студенты филологического и физико-математического факультета). Выборка гетерогенная. Общее количество респондентов – 90 человек; из них, юношей - 34, девушек - 56; средний возраст респондентов – 19,5 лет.

Проведенное исследование показало, что наиболее выраженными защитными механизмами для данной выборки исследования явились «регрессия» (76,6 % респондентов) и «рационализация» (23,3 % респондентов). Это говорит о том, что большинству студентов свойственно стремление избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. Личность, в данном случае заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Использование более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий защитный потенциал личности. Но так же данным респондентам характерно создание логических (псевдоразумных), но благовидных объяснений своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые личность не может признать из-за угрозы потери самоуважения. При этом способе защиты нередко наблюдаются очевидные попытки снизить ценность недоступного для личности опыта. Так, оказавшись в ситуации конфликта, человек защищает себя от его негативного действия путем снижения значимости для себя и других причин, вызвавших этот конфликт или психотравмирующую ситуацию.

Рассматривая результаты по акцентуациям характера следует отметить, что наиболее выраженными защитными механизмами явились

«эмотивность» (26,6 % респондентов) и «циклотимность» (20 % респондентов). Так, большинству студентов свойственно нестандартное отношение к миру, сочетание серьезности и романтичности; общительность, находчивость в стрессовых ситуациях; готовность брать ответственность на себя; рассудительность; умение вызывать доверие; чуткость, готовность помочь. Также характерны способность к сопереживанию; способность радоваться успехам других людей; высокая дисциплинированность, работоспособность; самокритичность; развит эстетический вкус. В свою очередь, циклотимные личности к работе и своим обязанностям относятся добросовестно, но при повышенном настроении могут проявлять легкомыслие, бессистемность. В период пониженного настроения становятся апатичными и бездеятельными, все валится из рук.

Рассматривая результаты исследования, исходя из половых различий, было выявлено, что для респондентов девушек-студенток характерны такие доминирующие защитные механизмы как регрессия, рационализация и проекция; а в группе респондентов юношей-студентов доминируют такие защитные механизмы как рационализация и регрессия. При этом, преобладающие типы акцентуаций в группе девушек являются эмотивная, циклотимная и экзальтированная, а у юношей – эмотивная, застревающая и возбудимая типы акцентуаций.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что вне зависимости от пола, респонденты склонны в напряженных ситуациях, подвергающиеся действию фрустрирующих факторов, заменять решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Также большинству девушек, так и юношей свойственно нестандартное отношение к миру, сочетание серьезности и романтичности; общительность, находчивость в стрессовых ситуациях; готовность брать ответственность на себя; рассудительность; умение вызывать доверие; «острое нравственное зрение», чуткость, готовность помочь.

Список использованных источников

- 1 Гребенников, Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Л.Р. Гребенников, Е.С. Романова. – Мытищи: Талант, 2007. – 144 с.
- 2 Долгова, В.И. Психологическая защита / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева. – М.: Перо, 2014. – 166с.
- 3 Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М., 1997. – 344 с.
- 4 Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Р.: Феникс, 2000. – 544 с.

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

УДК 376(574)

Р. Ж. Исманова, канд. пед. наук, и.о. доцента; **М. А. Ашимова**, старший преподаватель
Международный университет Silkway,
г. Шымкент, Республика Казахстан

СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

В статье поднимается проблема внедрения инклюзивного образования, ориентированного на работу с детьми с особыми образовательными потребностями. Описаны особенности и принципы реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучение, воспитание, дети с особыми образовательными потребностями.

Во всем мире система специального образования, ориентированного на работу с детьми с особыми образовательными потребностями, претерпевает изменения в разных направлениях. Особенно остро стоит вопрос о поиске продуктивных форм и методов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, образовательных возможностей, альтернативных закрытому специальному образованию. Дошкольники и школьники с особыми потребностями и ограничениями развития должны иметь равные с другими детьми возможности и условия социализации для приобретения чувства собственной ценности и социальной значимости.

Одним из наиболее эффективно проявившем себя на практике направлением развития системы специального обучения и воспитания в общеобразовательных учреждениях является введение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в общие группы и классы. Данный процесс может осуществляться посредством интеграции, но более перспективным вариантом, на наш взгляд, является инклюзия. Актуальность, социальная значимость и практическая востребованность реализации инклюзивного образования в современной образовательной системе не вызывает сомнений, поскольку инклюзивная среда является милосердной, гуманной, демократической. Ребенок с ОВЗ является субъектом инклюзивного пространства, взрослые (педагоги, родители, специалисты) несут исключительную ответственность за то, чтобы каждый такой ребенок

имел возможность принимать равное участие в образовательном процессе, создавая для этого необходимые условия.

В современном понимании инклюзивное образование представляет собой комплексную систему воспитания и обучения детей, которая позволяет включить в общий образовательный процесс детей с ограниченными возможностями, более продуктивно осуществлять социализацию детей-инвалидов в современном обществе, формировать у детей с особенностями развития и ограничениями здоровья активную жизненную позицию, стремление к самореализации и уверенность в завтрашнем дне. Инклюзия позволяет реализовать потребность детей в соответствующей образовательной среде. И все-таки главная задача заключается в изменении отношения современного общества к людям с ограниченными возможностями. Именно поэтому система обучения и воспитания должна быть построена таким образом, чтобы каждый ребенок и взрослый имел возможность реализовать право на получение адекватного образования, что является неотъемлемым условием их социальной адаптации и саморазвития.

По статданным Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, на 1 января 2018 года в Казахстане было зарегистрировано 147396 детей и подростков с ООП, что на три тысячи больше, чем на тот же период 2017 года. Удельный вес популяции детского населения составляет менее 3 % (по обращаемости). Возрастной состав детей с ООП следующий: ранний возраст – менее 5 % от общего количества, это порядка семи тысяч детей, дошкольный возраст – 29 %, около 43 тысяч детей, и школьный возраст – почти 98 тысяч, это абсолютное большинство [1]. Рассматривая виды нарушения здоровья, можно говорить о том, что в большинстве случаев речь идет о детях с задержкой психического развития (практически каждый третий случай). Практически все дети данной категории интегрированы в общеобразовательную среду. На втором месте по частоте встречаемости – дети с нарушениями речи (26 %), затем идет категория детей с умственной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата (около 13 %) [1]. Следует понимать, что приводимые показатели весьма относительны, поскольку многие родители избегают постановки ребенка на учет. Также есть дети – представители других языковых и культурных групп, религий, те, кто проживает в сельской местности, те, которые принадлежат к маргинальным группам. Они также относятся к категории людей с особыми потребностями, потому что социокультурный формат их воспитания, обучения и жизни отличается от установленных в государстве стандартов. Эти дети также нуждаются в особом подходе, когда речь заходит об образовании и социализации.

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития нашей республики. В современном мире интеграция детей с особыми образовательными

потребностями в массовые образовательные учреждения – это глобальный общественный процесс, затрагивающий все высокоразвитые страны. Его основой является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Образование – право каждого человека. В настоящее время законодательная база Республики Казахстан приведена в соответствие с международными нормативными актами, что отражено в Законах «Об образовании», «О социальной защите инвалидов», «О социальной медико-педагогической и коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [2], [3].

Организация инклюзивного образования в Казахстане основывается на следующих базовых принципах:

- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- для обучения важна ориентация на то, что ребенок может сделать, нежели то, что у него не получается или для него невозможно;
- каждый человек способен чувствовать и думать, имеет право на общение, нуждается в поддержке и дружбе ровесников;
- разнообразие и полифункциональность усиливает все стороны жизни человека [4].

Таким образом, внедрение системы инклюзивного обучения и воспитания в Казахстане позволяет обеспечить равное участие всех детей в образовательном процессе, способствует процессу адаптации их к жизни в обществе, позволяет повысить у детей-инвалидов ощущение того, что они востребованы, значимы для социума. Только в таком случае мы можем говорить о гуманистической направленности государства. Реализация принципов инклюзии возможна при социальной поддержке ценностей милосердия, доброты и равенства всех людей.

Список использованных источников

1 Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / А. В. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг., утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 г. № 1118 // Казахстанская правда, 2010. – № 153–154. – С. 10-12.

3 Об образовании: Закон Респ. Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III (изм. и доп. 18.02.2014 г.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://online.zakon.kz>. – Дата доступа: 26.02.2019.

4 Кадуркина, О. В. Анализ основных проблем социальной инклюзии детей с ООП в Республике Казахстан / О.В. Кадуркина [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://infourok.ru/analiz-osnovnih-problem-socialnoy-inklyuzii-detey-s-ooop-v-respublike-kazahstan-3607498.html>. – Дата доступа: 26.02.2019.

И. Н. Селезнёва

УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены имплицитные представления педагогов о ребенке с особенностями психофизического развития. Автором проанализировано понятие образ ребенка с особенностями психофизического развития, представлено определение и характеристика данного понятия. Изучена зависимость восприятия образа ребенка с особенностями от восприятия собственного «Я образа» педагогов. В результате проведения математического анализа сделан вывод о зависимости уровня толерантности педагога, избранного им стиля педагогического общения.

Ключевые слова: образ ребенка, образ ребенка с особенностями психофизического развития, инклюзивное образование, имплицитные представления, толерантность.

Актуальность вопросов восприятия образа ребенка педагогами с каждым годом имеет тенденцию к увеличению в педагогической психологии. Это обусловлено тем, что особенности искажения, трансформации, функционирования образа ребенка в имплицитных представлениях педагогов являются ключевым моментом в формировании личности ребенка. Стоит отметить, что образ, сложившийся в понимании другого субъекта, непременно влияет на личность того, чей образ она отражает. Формирование адекватного, положительного совместного образа ребенка является важным условием успешного и эмоционально благополучного педагогического взаимодействия.

Под социально-перцептивными образами понимается отражение в сознание человека образов других людей и самого себя как члена человеческого общества [2, с. 20].

Одним из способов организации информации об образах для ее хранения являются имплицитные теории личности. Под имплицитными теориями личности подразумеваются представления «наивного субъекта» о том, как в личности соотносятся друг с другом две или более черт, так что если есть одна, следует предполагать и наличие другой. Иными словами, это такая организация информации о другом человеке, при которой существует сеть ожиданий относительно взаимосвязанности некоторых черт. Так, например, если оценивающий убежден, что черта x всегда встречается вместе с чертой y , то, наблюдая у воспринимаемого человека черту x , он

автоматически полагает, что у него обязательно присутствует и черта у [1, с. 54].

Модернизация системы образования Республики Беларусь, направленная на повышение качества и обеспечение доступности его для всех категорий граждан, предусматривает инновации в области обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Для эффективной деятельности в области инклюзии в общеобразовательных школах необходимо повышения уровня толерантности у субъектов образовательного процесса и формирование объективного образа ученика с особенностями психофизического развития.

Представление (англ. representation, mental representation) – процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека; актуальный умственный образ того или иного конкретного события, субъективная форма видения происходящего. Следовательно, под образом ребенка с ОПФР в имплицитных представлениях педагогов понимается целостная совокупность житейских и научных знаний о ребенке с особенностями развития, комплекс социальных установок и стереотипов, формирующийся в сознании педагога и актуализирующийся в процессе педагогического взаимодействия с ребенком с ОПФР.

Целью нашего исследования было выявление характеристик образа ребенка с ОПФР в имплицитных представлениях педагогов и на этой основе разработать типологию педагогов для работы в инклюзивном образовании. В качестве респондентов выступили педагоги (192 человек): 92 студента ВГУ имени П.М. Машерова; учителя общеобразовательных школ – 45 респондентов и 55 – воспитатели дошкольных учреждений, исследование проводилось на базе Института повышения квалификации и переподготовки кадров ВГУ имени П.М. Машерова и Государственного учреждения образования взрослых «Витебский областной институт развития образования».

Реан А. А. отмечает, что в настоящее время можно считать доказанным существование связи между уровнем самопознания и познанием личности другого человека. Во многих отечественных и зарубежных исследованиях установлена связь между полноценностью и сложностью представлений человека о самом себе и многозначностью, дифференцированностью отражением индивидуальных и личностных особенностей других людей. По мнению В. Л. Ситникова [2], для понимания содержания образов других людей (Ты-образов) и их роль в организации взаимодействия между людьми и процесса их развития, необходимо проанализировать сущность и особенности Я-образа субъекта восприятия.

Для выявления особенностей Я-образов педагогов были использованы методика СОЧ(И) В.Л. Ситникова второй субтест; методика В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность»; анкета Б.И. Додонова в модификации Е.Р. Гореловой позволяет выделить преобладающие эмоции личности –

эмоциональную направленность; методика «Стили педагогического общения» (Н.П. Фетискин, В. Козлов).

При помощи корреляционного анализа нами были выявлены взаимосвязи между показателями педагогов по данным всех методик и степень их силы. Так между уровнем толерантности и принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития выявлены сильные прямо пропорциональные связи ($r_s=0,7$ при $p \leq 0,01$). Между «принятием образа Я педагога» и «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» ($r_s=0,3$ при $p \leq 0,05$), «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» и «коммуникативной направленностью личностью педагога» ($r_s=0,34$ при $p \leq 0,05$), «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» и «альтруистической направленностью личности» ($r_s=0,42$ при $p \leq 0,05$), «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» и «практической направленностью личности» ($r_s=0,43$ при $p \leq 0,05$) выявлены средние прямо пропорциональные связи. Результаты по остальным показателям представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ степени взаимосвязей между уровнем толерантности, стелем педагогического взаимодействия и эмоциональной направленностью личности педагога

	Стиль педагогического общения	Альтруистические эмоции	Коммуникативные эмоции	Глористические эмоции	Практические эмоции	Путнические эмоции	Романтические эмоции	Гностические эмоции	Эстетические эмоции	Гедонистические эмоции	Акзигитивные эмоции
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Толерантность	0,45*	0,458*	0,379*	0,18*	0,438*	0,272	0,325*	0,281*	0,407*		0,302*
Стиль пед. общения		0,442*	0,451*	0,382*	0,522**	0,389*	0,478*	0,398*	0,429*	0,249*	0,358*
Альтруистические эмоции			0,454*	0,369*	0,494*	0,287*	0,345*	0,363*	0,458*	0,262*	0,401*
Коммуникативные эмоции				0,497**	0,511**	0,386*	0,345*	0,424*	0,436*	0,346*	0,436*
Глористические эмоции					0,539**	0,503**	0,395*	0,413*	0,352*	0,334*	0,389*

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Прагматические эмоции						0,574**	0,528**	0,594**	0,542**	0,284*	0,507**
Пугнические эмоции							0,559* *	0,421*	0,392*	0,191*	0,295*
Романтические эмоции								0,546**	0,555**	0,328*	0,37*
Гностицистские эмоции									0,475**	0,209*	0,393*
Эстетические эмоции										0,315*	0,474*
Гедонистические эмоции											0,378*
* значимость на уровне $p \leq 0,05$											
** значимость на уровне $p \leq 0,01$											

Таким образом, выявлена взаимосвязь между высоким уровнем толерантности – демократическим стилем педагогического общения – альтруистической и коммуникативной направленностью личности, и принятием образа ребенка с особыми образовательными потребностями.

По результатам анкетирования можно говорить о необходимости создания модульной программы подготовки и переподготовки педагогов, направленной на повышения уровня развития толерантности педагогов, развитие коммуникативных, альтруистических компетенций и формирования объективного образа ребенка с особыми образовательными потребностями. Повышения уровня информированности педагогов по темам особенностей категорий детей с особыми образовательными потребностями и эффективными способам взаимодействия с ними в педагогическом процессе.

Список использованных источников

- 1 Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений/ Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2001. – 416с.
- 2 Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288с.

Н.А. Шестиловская

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СПОРТСМЕНОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье описаны психологические особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющих врожденные нарушения слуха и/или речи, и результаты практического исследования особенностей саморегуляции и копинг-стратегий спортсменов-паралимпийцев с нарушениями слуха.

Ключевые слова: спорт, инвалиды, адаптивный спорт, лица с нарушениями слуха, ресоциализация, паралимпийцы.

В процессах социализации определяющее значение имеют опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения, а также взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности. Социализация детей с ограниченными возможностями заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли усвоить общепринятые нормы поведения необходимые для жизни в обществе. Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями является подготовка их к самостоятельной жизни, для чего необходимо создать условия для их социальной адаптации. Развитие личности и познавательной деятельности детей с нарушением слуха отличаются от развития слышащих детей и имеют свои психологические особенности, которые необходимо учитывать при социальной интеграции в общество [1].

Лиц с нарушениями речи имеют коммуникативные нарушения, незрелость мотивационно-потребностной сферы, преобладание мотива избегания неудачи, пассивность, капризность, безынициативность, выборочное общение, неуверенность, замкнутость, избегание контакта, беспокойство суетливость, отвлекаемость, многоречивость [3]. Ощущая себя «другим», индивид не может поддерживать контакт общепринятыми способами, поэтому контактировать может только с тем, кто ведет себя терпеливо и вызывает доверие. В эмоциональном плане лицам со слуховыми нарушениями свойственна повышенная эмоциональная восприимчивость, эмоциональная отчужденность, тревожность, обидчивость, агрессивность, негативизм, завышенная самооценка. Дифференцированно осуществляется освоение двигательных навыков, при выполнении физических упражнений в детском возрасте наблюдается несогласованность движений рук и ног, нарушение ритма движений, быстрая утомляемость и неловкость действий с

предметами, также отмечается недостаточная координация движений, как в мелкой, так и крупной моторике [2;7]. Структура деятельности имеет значительные нарушения, оказываются на низком уровне все виды контроля деятельности, при этом мотивационный компонент сформирован лучше, чем планирование действия и его оценка, часто действуют неорганизованно и непоследовательно [4].

У лиц с нарушениями слуха глухота и даже незначительные нарушения слуха изолируют человека от общества и препятствуют установлению социальных связей. При совершении движений замещение слухового контроля происходит с развитием тактильно-вибрационных ощущений и восприятия, сниженная критичность к полученным результатам деятельности, т.е. недостаточно развитая оценка. Имеет место дефицитный тип развития личности у лиц с дефектами зрения и слуха, пониженный фон настроения, астенические черты, а иногда и ипохондрические, тенденция к аутизации, уход в фантазии. Однако специфика личности скорее свидетельствует о необычности устройства личности, в том числе заложенные в человеке компенсаторные способности [5;9].

В данном исследовании приняли участие 35 паралимпийцев возрасте от 16 до 40 лет, имеющих врожденные нарушения слуха. Для измерения выраженности копинг-стратегий был использован опросник COPE [8]. Опросник включает шкалы по продуктивным, относительно продуктивным и непродуктивным копинг-стратегиям. Продуктивные копинг-стратегии представляют собой стратегии, использование которых благоприятно влияет на поведение в стрессовой ситуации и способствует ее преодолению. Высокие баллы по продуктивным шкалам способствуют правильному и быстрому решению проблемной ситуации. Относительно продуктивные – это такие стратегии, которые можно использовать в преодолении стрессовых ситуаций, но количество баллов по ним не должно превышать средних значений. Непродуктивные копинг-стратегии – это стратегии, прибегание к которым отвлекает от стрессовой ситуации и не дает возможности работать с ней, вплоть до ее игнорирования (таблица 1).

Значение показателя от 11,6 баллов уже считается высоким, средним – от 8,0 до 11,5, низким – 7,9 баллов и ниже. Исходя из представленных данных, можно отметить недостаточность баллов для продуктивных копинг-стратегий, за исключением шкалы «Позитивное переформулирование и личностный рост», а вот для всех относительно продуктивных копинг-стратегий баллы достаточно высоки. Также для непродуктивных копинг-стратегий «Мысленный уход от проблемы» и «Отрицание» также показатели очень высоки, что отрицательно будет влиять на поведение и состояние спортсмена в стрессовой ситуации.

Таблица 1 – Выраженность показателей продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий у спортсменов с нарушениями слуха

Копинг-стратегии (продуктивные и относительно продуктивные)	Среднее значение по выборке	Копинг-стратегии (относительно продуктивные)	Среднее значение по выборке
Позитивное переформулирование и личностный рост	12,91±1,99	Использование эмоциональной социальной поддержки	11,89±2,25
Подавление конкурирующей деятельности	10,83±2,36	Использование инструментальной социальной поддержки	10,80±2,47
Активное совладание	11,43±2,20	Концентрация на эмоциях и их активное выражение	10,26±1,95
Принятие	11,43±2,20	Обращение к религии	10,37±3,12
Планирование	11,91±2,31	Юмор	11,06±2,30
Сдерживание	10,31±2,55		
Копинг-стратегии (непродуктивные)			
Мысленный уход от проблемы		10,94±2,07	
Отрицание		10,46±2,70	
Поведенческий уход от проблемы		7,89±2,19	
Использование «успокоительных»		5,94±1,97	

С целью диагностики параметров саморегуляции была применена методика «Стиль подготовки спортсмена» В.И. Моросановой [6]. Совладающее поведение, или копинг, является частью процесса саморегуляции в момент, когда происходит оценка результатов деятельности. Для более точного установления особенностей спортсменов-паралимпийцев с нарушениями слуха был проведен сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты статистического анализа данных

Название показателя саморегуляции	Спортсмены с нарушением слуха, 35 чел, средние	Здоровые спортсмены, 90 чел, средние	U-критерий Манна-Уитни
Планирование	6,23±0,97	5,42±1,42	U _{Эмп} =752,0 p≤0,05
Программирование	4,77±1,46	4,31±1,52	U _{Эмп} =788,5 p≤0,05
Оценка результатов	4,34±1,51	3,93±1,60	нет
Гибкость	5,17±1,38	5,29±1,32	нет
Самостоятельность	5,06±1,81	4,82±1,48	нет
Общий показатель саморегуляции	27,63±4,02	23,78±4,15	U _{Эмп} = 536,5 p≤0,01

Статистически достоверные различия выявлены по таким параметрам саморегуляции, как «Планирование», «Программирование» и по общему показателю саморегуляции, который значительно ниже, чем у здоровых спортсменов. Таким образом, лицам, работающим со спортсменами с нарушениями слуха необходимо особое внимание уделять эмоциональным и мотивационным факторам в разрешении проблемных ситуаций спортсменов в процессе тренировочной и соревновательной деятельности.

Список использованных источников

- 1 Демиденко, О.П. Особенности личности детей и подростков с нарушением слуха / О.П. Демиденко, Ж.Р. Казанова // Материалы III Всероссийской научной интернет-конференции «Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде», 1 апреля 2014г., г.Ставрополь – С. 77-78.
- 2 Дудьев, В.П. Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи / В.П. Дудьев // Дефектология. – 1995. – №4. – С.43-50
- 3 Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия / В.А. Ковшиков, В.А. Секачев. – М.: «Институт общегуманитарных исследований». – 2001. – 96 с.
- 4 Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 148с.
- 5 Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогич. учебных заведений. — СПб. 2006. — 336 с.,
- 6 Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998. – 304с.
- 7 Покрина, О.В. Коррекция психофизического состояния детей с нарушениями речи средствами физической культуры – автореф. дис....канд.пед.наук 13.00.04. – М. – 2006. – 24с.
- 8 Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 82-118.
- 9 Специальная психология: учеб пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 511с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 364.624-053.6:616-036.12

Е. С. Ерохова

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

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Представлены результаты сравнительного анализа отдельных показателей и общего индекса агрессивности, враждебности, различных видов тревожности и уровня

стресса подростков с хроническими заболеваниями и подростков, не имеющих хронических заболеваний. Представлены содержание и направления деятельности психолога по профилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями.

Ключевые слова: психопрофилактика, подростковый возраст, тревожность, агрессивность, стресс.

Актуальность изучения данной темы обусловлена увеличением болезней и развитием хронических заболеваний у современных подростков. Анализ опыта международных исследований показывает, что примерно у 30 % школьников выявлено существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и депрессивности. Причем аналогичные показатели, полученные исследователями на выборке западноевропейских и североамериканских подростков, оказались значительно ниже [\[5, с.11\]](#).

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что любое заболевание делает человека эмоционально лабильным, более внушаемым, а в более серьезных случаях наблюдаются и более серьезные личностные изменения (депрессия, апатия, изменение отношения к себе и окружающим, нарушение активности, др.). Спектр возможных эмоциональных изменений, вызванных заболеванием, у подростков достаточно широк. Чаще всего это эмоциональные реакции, связанные с изменением физиологического состояния ребенка: страх, тревога, страдание, гнев, чувство вины. Иногда у подростков доминируют невротические и астенические состояния, развивающиеся на фоне болезни: плохое настроение или крайняя его изменчивость, раздражительность, слабость, трудность сосредоточения, низкая работоспособность, вялость, апатия, сужение интересов, раздражительность, обидчивость, общее снижение жизненной активности. Хронические заболевания могут вызвать серьезные изменения в эмоциональной сфере: переживания и конфликты, которые могут стать причиной изменения социального статуса ребенка. Именно поэтому актуальной является проблема своевременной психологической профилактики эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями, что позволит в значительной степени снизить вероятность возникновения указанных негативных последствий.

И. В. Дубровина рассматривает психологическую профилактику как специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства. А также, наполняет содержание психогигиеническими задачами: «... психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей, по созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития» [\[1, с. 61\]](#).

А. С. Обухов понимает под психологической профилактикой целенаправленную систематическую совместную работу психолога образования, педагогов и воспитателей, направленную на: предупреждение возможных социально-психологических и психологических проблем у учащихся разных классов; создание благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, установление правил школы, в основе которых лежит уважение чести и достоинства всех ее граждан; выявление детей группы риска [3, с. 159].

В психологии образования, как и в медицинских областях знания, выделяют три вида профилактической деятельности: первичная, вторичная и третичная.

А. С. Обухов указывает, что, первичная профилактика – это психолого-педагогические приемы формирования позитивного поведения в ситуации, когда проблемы еще не возникли. Первичная профилактика нацелена на здоровых людей из «группы риска», до вступления в полосу кризиса. Методы первичной профилактики включают в себя обучение людей новым навыкам, которые помогают противостоять возможным негативным воздействиям и сохранять психическое здоровье, направлена на создание положительных изменений в окружающей среде, как взрослого, так и ребенка [3, с. 162].

Вторичная профилактика – методы психолого-педагогической помощи людям, склонным к отклонениям в поведении, конфликтности, повышенной тревожности и т.д. Вторичная профилактика может включать специальную организацию свободного времени, тренинги позитивного отношения и другие мероприятия. Задача вторичной психопрофилактики – не дать последствиям аномального развития разрастись до уровня патологии [3, с. 163].

Третичная профилактика – этап лечения и исправления положения (реабилитация, сопровождение). Психолог должен способствовать оптимизации отношений личности с окружающими и созданию условий для развертывания «сущностных сил», даже в том случае, если человек оступился, совершил проступок. Профилактическая и реабилитационная работа использует комплекс методов, нацеленных на изменение не только поведения личности, но и состояния социальной среды и формирование вокруг человека позитивно отражающегося социального поля [3, с. 164].

Специфика психопрофилактики эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями обуславливается особым критическим периодом развития личности, определяющим выбор адекватных средств, форм превентивного воздействия на формирующуюся личность, имеющих воспитательную, познавательную, информационно-просветительскую и культурно-рекреационную направленность.

Содержание деятельности психолога в психопрофилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями заключается в решении прикладных проблем, связанных с предупреждением и возникновением хроническим заболеваний у подростков, диагностикой

эмоционального состояния в условиях существующих заболеваний, психокоррекционными формами влияния, направленными на стабилизацию эмоционального состояния, предупреждение и коррекцию эмоционального неблагополучия.

Первичная профилактика эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями заключается в формировании представлений о здоровом образе жизни, о ценности здоровья, чувстве необходимости здоровья; поддержании психологического здоровья [2, с. 124].

В рамках вторичной психопрофилактики психологи осуществляют диагностику и коррекцию эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями. Задача вторичной психопрофилактики – не дать проявляющимся эмоциональным нарушениям перерасти в патологические деструктивные черты личности. Наиболее адекватным для вторичной профилактики является аналитико-преобразующий подход, который включает в себя следующие этапы.

-диагностика эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями: диагностику эмоциональных нарушений, тревожности, страхов, агрессивности, стрессоустойчивости, фрустрации и т.д., изучение причин выявленных эмоциональных нарушений, определение подходов к решению проблем;

-установление конкретных задач и сфер, в которых может быть оказано конкретное психологическое воздействие, сфер, в которых вмешательство психолога малоэффективно и не входит в область его компетенции;

-выявление подростков с показателями эмоциональных нарушений;

-поиск, разработка и апробация приемов и методов, с помощью которых проводится коррекция высоких показателей тревожности, агрессивности, признаков стресса и т.д. [4, с. 112].

Третичная профилактика подразумевает работу с подростками направленную на предотвращение формирования хронического стресса, тревожности, агрессивности, депрессивности, ипохондрическому типу реагирования на заболевание, истерических и истероформных нарушений, невротических расстройств, утере межличностных контактов со сверстниками вследствие длительного и частого нахождения в стационаре, предупреждение неблагоприятных социальных последствий заболеваний. Профилактическая и реабилитационная работа использует комплекс методов, нацеленных на изменение не только поведения личности, но и состояния социальной среды и формирование вокруг человека позитивно отражающегося социального поля.

Работа по психопрофилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями подразумевает три взаимосвязанных направления, описанных далее.

Психологическое просвещение родителей, направленное на информирование о роли хронического заболевания в возникновении и закреплении тревожности, агрессивности, страхов, стресса; о влиянии на

подростков страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценки, факторам влияния семейного воспитания.

Психологическое просвещение педагогов, направленное на объяснение того, какое влияние может оказать тревожность, агрессивность, высокий уровень стресса на развитие подростка, успешность его деятельности, его будущее, на психологическое состояние детей и их жизнедеятельность. Демонстрируется роль в профилактике и преодолении тревожности четких, последовательных и достаточно устойчивых требований, конкретной обратной связи (при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности). Особое внимание уделяется формированию правильного отношения к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала. «Ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, является одной из основных форм школьной тревожности.

Непосредственная работа с детьми и подростками по предупреждению факторов эмоционального неблагополучия, которая осуществляется на трех взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

- обучение подростков приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью, агрессивностью, способам саморегуляции стресса;

- расширение функциональных и операциональных возможностей подростков, формирования у них необходимых знаний, умений, навыков и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, установлению межличностных отношений;

- перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, адекватной самооценки, положительного самоотношения [6, с. 120].

Для осуществления психопрофилактической деятельности нами было проведено исследование эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями. В исследовании были использованы следующие методики: опросник агрессивности Басса-Дарки, опросник школьной тревожности Филлипса, шкала личностной тревожности А. М. Прихожан, методика измерения основных видов стресса «Стресс-ФИЭ» Е. С. Ивановой. Статистическая значимость полученных результатов проверялась при помощи критерий Фишера (φ^* – угловое преобразование Фишера). В исследовании приняло участие 203 подростка в возрасте от 12 до 16 лет. В результате изучения документации, был выделен 101 подросток, имеющий хронические заболевания. Средний возраст опрошенных – 14 лет. База исследования: ГУО «Средняя школа №52 г. Гомеля». По результатам диагностики были сделаны выводы о том, что подростки с хроническими заболеваниями, по сравнению со здоровыми подростками, более склонны проявлять агрессию в скрытой форме (направлять на другое лицо), более склонны испытывать зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия, а также имеют неблагоприятный психический

фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, достигать высоких результатов.

На основании полученных результатов нами была разработана программа психопрофилактических мероприятий, направленных на снижение уровня тревожности и агрессивности подростков с хроническими заболеваниями, которая может быть использована в деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждений образования. Деятельность психолога по профилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями не должна носить узко функциональный характер. Важно использовать адекватные способы ее реализации, позволяющие подросткам удовлетворять в ходе групповой работы потребности в самоуважении, общении и принятии. Совместная деятельность должна быть ориентирована на развитие личности и повышение эффективности деятельности подростка, направлена при этом на те факторы среды и характеристики развития, которые в данном возрасте могут послужить прямой или косвенной причиной его эмоционального неблагополучия.

Список использованных источников

- 1 Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
- 2 Марков, В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: учеб. пособие / В. В. Марков. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
- 3 Обухов, А. С. Введение в профессию: психолог образования учебник и практикум для академического бакалавриата / А. С. Обухов, А. М. Федосеева, Э. Байфорд. – Москва: Юрайт, 2018. – 391 с.
- 4 Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
- 5 Подольский, А. И. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт и международного исследования / А. И. Подольский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14 Психология. – 2011. – № 2. – С. 9-20.
- 6 Эйдемиллер, Э. Г. Саморазрушающее поведение у подростков: пути исследования, проблемы и разработка методов психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер, С. А. Кулаков, О. В. Черемисин. – Л.: ин-т им. В.М. Бехтерева, 1991. – 104 с.

УДК 316.614-053.6:616.831-009.11

Д. А. Романова

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЦП

Опираясь на эмпирическое исследование, автор анализирует особенности детско-родительских отношений и социализации подростков с ДЦП. Теоретическое обоснование

и собственный практический опыт позволили выявить взаимосвязь социальной адаптации подростков с ДЦП с типами родительской привязанности.

Ключевые слова: семья, детско-родительские отношения, подростки с ДЦП, уровни социализации, социализация подростков с ДЦП.

Особый интерес к проблемам семьи связан с осознанием значения, которое имеет семья для развития общества. В процессе функционирования семьи осуществляется социализация подрастающего поколения, подготовка его, как полноценных членов общества. Образ жизни семьи, специфика функционирования семейной системы выступают той воспитательной средой, которая способна обеспечить ребенка тем необходимым минимумом общения, без которого он не сможет стать человеком и личностью.

Анализ отдельных проблем семьи ребенка с ограниченными возможностями изложен в трудах С.Д. Забрамной, А.И. Захарова; И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой, И.И. Мамайчук, В.Л. Мартынова, Г.В. Пятаковой, Е.М. Мастюковой, Г.А. Мишиной, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.С. Спиваковской и др.

Авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия ребенка с окружающими, восприятие этого ребенка близкими людьми и развитие ребенка с ограниченными возможностями как личности. Но детального изучения влияния особенностей семьи на социализацию ребенка в этих работах не проводилось.

Подростки с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в последние годы являются объектом пристального внимания специальной педагогики. Значимость этой проблемы определяется распространённостью данного заболевания. Особенно актуальной данная проблема становится в связи с обучением данной категории детей в интегрированных классах и формированием системы инклюзивного образования на территории Республике Беларусь.

Проблема социализации подростков с ДЦП актуальна как в теоретическом, так и в практическом отношении. В условиях всеобщего декларирования принципов «свободной среды» и «равнодоступного общества» можно наблюдать определенную концентрацию усилий вокруг пациентов, имеющих тяжелые нарушения деятельности опорно-двигательного аппарата (колясочников), которые стали символами движения за социализацию инвалидов. В тот же момент пациенты с тяжелыми формами ДЦП и, прежде всего, с многосторонними нарушениями физического и умственного развития имеют необходимость в адаптации и социализации в гораздо больше, нежели колясочники [2].

Особенности формирования личности и эмоционально-волевой сферы у подростков с диагнозом ДЦП обуславливаются рядом факторов:

- биологическими особенностями, которые связаны с характером заболевания;

- социальными условиями;
- влиянием семьи и педагогов на подростка с ДЦП [1].

Иначе говоря, на развитие и формирование личности подростка, с одной стороны, значительное влияние оказывает его особое положение, которое связано с ограничением движения и речи; а также отношение семьи к болезни подростка и та атмосфера, которую создают родные и близкие.

В процессе исследования были установлены и обозначены уровни социализации подростков. По мере того, как ребенок начинает приспосабливаться к общественным требованиям, и в какой последовательности происходит его социализация, можно выделить различные уровни социализации:

- низкий – социально-дезадаптированный уровень;
- средний – уровень социальной и личностной идентификации подростка;
- высокий – социально-адаптированный уровень социализации подростка [3].

Изучение взаимосвязи детско-родительских отношений и уровня социализации подростков с ДЦП являлось целью исследования.

Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 30 детей подросткового возраста (возраст испытуемых от 11 до 13 лет) и их родители, из них 15 семей имеющих детей с ДЦП и 15 семей детей без ДЦП. Возраст матерей, заполнявших анкеты, составил 30-35 лет.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, на развитие и формирование личности ребенка, с одной стороны, существенное влияние оказывает его исключительное положение, связанное с ограничением движения и речи; с другой стороны – отношение семьи к болезни ребенка, окружающая его атмосфера.

Для большинства подростков с ДЦП характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма. Под психическим инфантилизмом понимается незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка. Это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга), связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера остается несформированной.

В психологических исследованиях признается, что семья оказывает на личность ребенка как положительное, так и отрицательное воздействие. Эффективность реализации семейных функций зависит от социальных, психологических и педагогических условий, складывающихся в процессе жизнедеятельности семьи. Появление в семье ребенка с особыми образовательными потребностями приводит к изменению этих характеристик семейной системы, что создает особые, специфичные условия развития и воспитания ребенка с ДЦП. Поэтому необходимо глубокое и подробное изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях с детьми с

ДЦП для разработки рекомендаций по преодолению психолого-педагогических трудностей в семьях, имеющих ребенка с ограниченными возможностями.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что в семьях подростков с ДЦП уровень взаимоотношений непосредственно связан с уровнем социализации.

Результаты диагностики по методике «Тест-опросник родительского отношения А.Я.Варга, В.В. Столина» позволяет говорить о том, что у большинства родителей, у которых имеются дети с ДЦП преобладают высокие показатели по шкале «симбиоз», а, значит, большинство из них не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей (среднее значение выраженности данного стиля – 80 %).

Также высокие значения отмечаются по шкале «авторитарной гиперсоциализации» у родителей детей с ДЦП. При этом стиле семейного воспитания родители уделяют подростку много времени и внимания, однако при этом не оказывают ему эмоциональной поддержки, игнорируют его потребности в общении с родителями и часто используют наказание как основной метод воспитания (среднее значение выраженности данного стиля – 60 %).

46,6 % родителей детей с ДЦП относятся к детям как к «маленьким неудачникам». Родители, придерживающиеся такого стиля отношений, считают ребенка маленьким неудачником и относятся к нему как к несмышленому существу. При этом по шкале «принятие/отвержение» у родителей получено 73,3 % балла, что в целом говорит о принятии родителями своих детей.

Невысокие значения по шкале «кооперации», которая отражает наиболее социально приемлемое отношение к ребенку, говорят о том, что большинство обследованных родителей не могут построить с ребенком психологически грамотных взаимоотношений (среднее значение выраженности данного стиля у родителей детей с ДЦП – 26,6 %)

Таким образом, у большинства родителей детей с ДЦП преобладают высокие показатели по шкалам «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация» и выявлена сильная положительная взаимосвязь ($r = 0,995$) между уровнем взаимоотношений в семье и уровнем социализации подростков с ДЦП.

После внедрения программы по гармонизации детско-родительских отношений подростков с ДЦП с разным уровнем социализации и повторной диагностики стилей детско-родительских отношений с помощью методики А.Я. Варга и В.В.Столина на основании полученных результатов можно сделать вывод, что большинству родителей детей с ДЦП характерны симбиотические отношения. После проведения программы отмечено снижение показателей по шкале авторитарной гиперсоциализации, снизился

процент родителей детей с ДЦП, которые относятся к детям как к маленьким неудачникам, при этом показатели по шкале принятие/отвержение остались без изменений. Наряду с этим увеличились показатели по шкале кооперации, которая отражает наиболее социально приемлемое отношение к ребенку.

Большинство участвовавших в исследовании подростков с ДЦП воспринимают уровень отношения в семье как благополучный, также после реализации программы отмечено повышение уровня социализации.

Согласно представленным результатам, 75 % опрошенных подростков с ДЦП воспринимают уровень отношения в семье как благополучный, 25 % – как менее благополучный, подростков, считающих, что уровень отношений в семье неблагополучный, в ходе исследования не выявлено.

У 27 % опрошенных подростков с ДЦП отмечается высокий уровень социализации, у 73 % средний уровень, подростков с низким уровнем социализации в экспериментальной группе не осталось.

После реализации коррекционно-развивающей программы данные диагностики были подвергнуты обработке при помощи G-критерия знаков, при $p \leq 0,05$ отмечен положительный сдвиг, следовательно, программа дала свои результаты.

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекционная работа психолога по гармонизации детско-родительских отношений оказывают положительное влияние на уровень социализации подростков с ДЦП.

Список использованных источников

1 Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2010. – 623 с.

2 Алферова, Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими детским церебральным параличом / Г.В. Алферова. / Дефектология. – 2001 – № 3. – С. 10–14.

3 Мамайчук, И.И. Исследование личностных особенностей детей с детским церебральным параличом / И.И. Мамайчук, Г.В. Пятакова. Дефектология. – 1990 – № 3. – С. 23–28.

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

УДК 159.9:922.8:922.32

Ю. А. Гулько, канд. психол. наук
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Анализируются особенности обучения дошкольников пониманию неоднозначных морально-нравственных ситуаций. Благодаря обучению детей стратегиям творческого поиска в новых социальных ситуациях межличностного взаимодействия дошкольники учатся понимать неоднозначные морально-нравственные ситуации по аналогии, путем комбинирования и реконструирования смыслов. Предлагаются ориентировочные конспекты занятий, направленных на развитие у дошкольников творческого мышления в ситуациях морально-нравственной неопределенности.

Ключевые слова: морально-нравственная неопределенность, творческие стратегии, аналогизирование, комбинирование, реконструирование.

Умение ребенка успешно находить решения неоднозначным морально-нравственным конфликтным ситуациям, которые так часто случаются в жизни детей, обеспечивает их успешную социализацию. Однако эгоцентризм мышления дошкольников часто мешает им увидеть двойственность конфликтных ситуаций, особенно если ребенок прямой их участник. В тоже время известными исследованиям Л. Ф. Обуховой показано, что эгоцентризм детского мышления преодолим и малыш способен научиться понимать ситуацию с разных позиций. Н. А. Вераксой показано, что актуальные противоречивые ситуации дети начинают видеть к середине дошкольного возраста. Для понимания противоречивых ситуаций предлагается учить дошкольников реализовывать определенные умственные действия по разработанной им схеме. Эта схема преобразования (следовательно, и понимания) сложных ситуаций выглядит так: диалектическое превращение, диалектическое объединение, диалектическое опосредствование, диалектическая сериация, диалектическое обращение. Мы предлагаем обучать старших дошкольников понимать сложные новые (следовательно, и творческие) морально – нравственные ситуации используя тренинговую систему КАРУС (аббревиатура слов: аналогизирование, комбинирование, реконструирование и универсальная стратегия) разработанную В. А. Моляко.

Благодаря обучению детей стратегиям творческого поиска в новых социальных ситуациях межличностного взаимодействия задается социальная направленность решения индивидуальных и групповых задач адаптации и социализации. И дети обучаются упорядочивать разрозненную социальную информацию в целостные смысловые конструкты.

Каждая новая социальная ситуация выступает для дошкольника как творческая социальная задача, задача сперва непонятная, решение которой он создает спонтанно, ориентируясь на свой прошлый опыт. Только когда дошкольник успешно решает новую задачу она делается для него целиком понятной. При этом понимание протекает как эмоциональный процесс выработки своего отношения к происходящему. Без острого переживания процесса и результатов своего решения понимание новой социальной задачи попросту не состоится. Потому ребенок - дошкольник, у которого мал опыт социального взаимодействия, есть ребенком переживающе-понимающим. Выработка стратегий творческого решения новых социальных задач (проблем, ситуаций) осуществляется по аналогии известным детям формам решения, путем их комбинирования, путем реконструирования путей решения, а также используя в одном решении известные аналоги, варианты комбинаций и реконструкции (воссоздания) в равных частях.

Предлагая ребенку решить новую социальную задачу, например, привлечь друга в новую игру, или самому попроситься в игру ребят, предложить свою помощь или уговорить соседа поделиться красками, пластилином, игрушкой (различных ситуаций множество) психолог учит ребенка вырабатывать индивидуальную стратегию решения. Согласно стратегияльно-деятельностной концепции творчества В. А. Моляко, любая новая задача требует понимания условия, выработки замысла ее решения и реализации этого решения. В этом и состоит выработка стратегии. Названные три этапа решения (понимание сложившихся условий, замысел и реализация задуманного) есть веховыми этапами стратегии. После прохождения каждой такой вехи процесс понимания того как можно решать сложные ситуации приобретает новое качество. И успешное решение новой социальной задачи - свидетельствует о ее успешном конечном понимании. Только когда ребенок успешно решил новую социальную задачу можно говорить о том, что она ему понятна. Потому педагогу важно акцентировать внимание детей на сложившихся условиях проблемы (что дано), далее на том, какими путями можно решить эту проблему (выработка гипотез) и на конечном решении – как выборе самой оптимальной гипотезы для каждой конкретной ситуации и ее реализации на практике. Например, дети не поделили игрушку, и Саше и Сереже хочется именно сейчас играть этим грузовиком. Никто уступать не намерен. Педагог акцентирует внимание детей на создавшейся условиях: Саша и Сережа оба хотят играть грузовиком. Мальчики не хотят уступать друг другу. Далее детям предлагается выдвигать разнообразные гипотезы решения такой проблемы (забрать игрушку что бы никому не досталось; установить очередность игры; дать одному поиграть, а второму конфету пока

он будет ждать; предложить одному из них более интересную игру и пр.). После того как выбрана самая оптимальная идея ее реализуют на практике. Кроме индивидуальной работы психолог может проводить групповые формы работы с детьми. Предоставим ориентировочные конспекты занятий направленных на обучение детей пониманию неоднозначных морально-нравственных ситуаций.

Тема: ЧЕСТНОСТЬ И ЛОЖЬ

Цели и задачи

Развивающие: развитие понимания детьми причин, по которым люди могут врать; развития понимания необходимости быть честным;

Воспитательные: воспитание честности, совестливости;

Образовательные: обучение детей социальному экспериментированию путем реализации стратегии реконструирования, умению проявлять надситуативное мышление для того что бы находить выход из проблемных межличностных ситуаций.

Организационный момент, актуализация знаний, приобретенных на прошлом занятии и введение в новую тему

Психолог говорит детям, что сейчас у них начнется занятие, дети садятся на свои места. Психолог предлагает припомнить то, о чем они говорили на прошлом занятии. Сообщает, что сегодня они будут продолжать говорить о тех отношениях, которые складываются между людьми, между детьми в нашем детском саду.

Психолог: В прошлый раз мы с вами, ребята, говорили о том, чем дружба отличается от знакомства. Сегодня эта тема будет проложена и сегодня разговор будет о честности и лжи. Порой дети говорят неправду, обманывают не только друг друга, но и взрослых родителей, воспитателя. Вы уже большие дети и знаете, что обман – это очень-очень плохо. Ведь еще не было такого обмана, который бы не был раскрыт. И тогда обманщикам больше никто не верит, они считаются нечестными или бесчестными. *Послушайте как звучат эти слова: бес-честный – это человек без чести, нечестный – тот у кого нет чести.*

Но не всегда можно назвать человека, который соврал бесчестным. Иногда соврет человек и делается ему так стыдно, что больше он не хочет испытывать такого стыда и потому больше не обманывает. Вот послушайте разные истории... только слушайте внимательно, потому что потом придется отвечать на мои вопросы.

Слушание истории

1. Однажды Матвей пришел в гости к своему другу Косте поиграть. Мальчики играли в гончиков. Костя вскочил на стул и изображая водителя. Он так сильно шатал большой папин стол, что с него упал глобус. Конечно же, пластмассовый глобус разбился. Костя знал, что родители будут его ругать. Вечером он сказал папе и маме, что глобус разбил Матвей. Когда пришло время спать лежал наш Костя в кровати и все думал, скажут ли родители маме Матвея про глобус, накажет ли мама Матвея за поступок,

который Матвей не совершал... Плохо спалось Косте, он не хотел, чтобы его другу попало из-за него. А утром не радовало его ни вкусное какао, которое сварила мама, не свежие ванильные булочки....

Вопросы детям: Почему солгал Костя? Костю мучила совесть за ложь? Хотя Костя и солгал, можем ли мы сказать, что он бесчестный мальчик? Как вы думаете, признается ли Костя в своей лжи?

Затем психолог говорит детям, что порой бывает так, что скажет человек неправду, но не от страха (испугавшись как бы его не наказали, как мальчик Костя, или от жадности как мальчик Петя, который не возвращал другу игрушки), а от доброты... вот послушайте как порой можно сказать неправду от доброты.

2. Жили-были два друга. Сережа и Саша. У Сережи была аллергия на шоколадные конфеты. Ему врач строго-настрого запретил кушать конфеты, шоколадки и даже леденцы. Однажды в детский сад приехали веселые артисты, они показывали детям цирковое представление в актовом зале. А после представления всем малышам раздавали шоколадные конфеты. Сереже конфету не дали, потому что воспитательница предупредила, что ему нельзя их есть. А вот у Саши, который сидел рядом с другом, в руках оказалась большущая вафельная шоколадная конфета. Та, которую все дети очень любят.

- А знаешь, не люблю я такие конфеты – солгал Саша Сереже – отдам ка я ее нашим девочкам. Так и сидели наши друзья вместе на лавочке, у них не было конфет, но от этого им было очень-очень хорошо.

Вопросы детям: Почему солгал Саша? Понял ли его друг Сережа, что Саша лжет? Почему друзьям стало хорошо после того как они остались без конфет?

Физминутка с элементами логоритмики

Дети становятся в круг, берутся за руки и повторяют слова рифмовки за психологом. Повторять можно несколько раз ритмичным речитативом.

Честным быть всегда полезно! Порой не уместно! Порой страшно, но лестно! Но всегда - чудесно!

Социальное экспериментирование

Педагог предлагает детям разыгрывать инсценировку. Раздает куклы, от лица которых дети будут действовать. Куклы будут говорить неправду о себе. Задача детей придумывать такие вопросы, чтобы вывести куклу-врунишку на чистую воду. Таким образом реализовывается реконструирование ситуации.

Инсценировка № 1

Педагог разыгрывает сценку от имени Котенка и Лисенка, которые разбились вазу. Они испугались, что их накажут и договорились не признаваться в своей шалости. Детям предлагается придумать, что надо делать, что бы ребята-зверята сознались. Если детям трудно начать придумывать, педагог предлагает свои варианты, а дети уже развивают их. Так и происходит обучение социальному экспериментированию. Со

временем дошкольники сами начнут продуцировать собственные варианты экспериментов:

- Так, шалунишки, а кто был кроме Вас в этой комнате? - А ну как покажите, чем вы занимались, как играли? Где стояла ваза? - Предложить кого-то одного наказать, а другому дать конфету. Тогда тот, кому достанется конфета, застыдится и признается...

Можно сказать зверьям, что старенькому дедушке - сторожу придется заплатить штраф за разбитую вазу, ведь это он ответственный за имущество в детской комнате... Зверьям станет стыдно, они и сознаются....

Подведения итогов

Психолог подытоживает, что сегодня на занятии снова шла речь о дружбе, о том, что друзья порой могут говорить неправду, обманывать. Ложь, не искренность губит отношения друзей. Психолог позитивно оценивает работу всех ребят и говорит, что занятие окончено.

Тема: Что такое благодарность

Цели и задачи.

Развивающие: развитие понимания благодарности как особого чувства, возникающего в ситуациях межличностных взаимодействий, развитие понимания различий между бескорыстной помощью и помощью как обменом услугами;

Воспитательные: воспитание искренности, честности, нетерпимости к ложным проявлениям поделчивости;

Образовательные: обучение детей выделять признаки, по которым можно судить о мотивах добрых дел человека. Обучение понимать мотивы других людей по аналогии известным детям, конструированию разных социальных ситуаций.

Организационный момент и введение в новую тему:

Психолог рассказывает детям о том, что люди испытывают благодарность, то есть хотят поблагодарить того, кто помог им в трудную минуту, того кто делает их счастливыми, того кто заботится о них. Поблагодарить – это не только говорить «спасибо» или «благодарю», а это делать добрые дела этому человеку. То есть благодарить можно и словами, и делами.

Актуализация знаний детей

Детям бывает трудно понять значение слова благодарность, им надо объяснить, что благодарность испытывают к тому, кто любит, растит, помогает, поддерживает в трудную минуту. Ребята по очереди поднимаются и отвечают кому они хотели бы выразить свою благодарность (родителям, воспитателю, тренеру, друзьям, врачу, который вылечил, маме своего друга, а может даже и парикмахеру, который заплет красивую косу вокруг головы и проч.).

Чтение коротких рассказов ответы на вопросы

Психолог читает детям короткие истории подобные ниже приведённой и после предлагает ответить на вопросы.

У Кати было много резинок для плетения браслетов и она дала несколько штук Оле. Потом она поделилась резинками с Наташей, и даже Косте, который совсем не увлекался плетение браслетов, дала несколько резинок:

- Бери, может тебе пригодится.

В тот же день Катя потребовала у Оли ее конфету.

- Дай мне свою конфету, я же давала тебе резинки!

У Наташи Катя потребовала цветные камешки: - Отдай мне свои камешки, я же давала тебе свои резинки!

А У Кости взяла его наклейки.

– Я возьму твои наклейки, потому что давала тебе резинки. Будь мне благодарен и поделись наклейками со мной! – сказала Катя.

Дети отдали Кате то, что она хочет, но впредь решили больше ничего у нее не брать.

Вопросы детям: Как вы считаете, почему Катя давала детям свои резинки? Можно сказать, что она давала резинки для плетения даром, бескорыстно? Почему дети решили больше ничего не брать у Кати? Испытывали ли дети благодарности к Кате?

Психолог подытоживает, что благодарного отношения нельзя требовать и стыдно и нечестно делать добрые дела для того что бы получить что-то взамен. Потому что так друзья не поступают – они не торгуют своими добрыми поступками, не обменивают их на другие добрые поступки.

Конструирование социальных ситуаций и подведение итогов

Психолог предлагает детям подумать и сказать по каким признакам мы может догадаться о том, что человек делает нам что-то доброе, хорошее бескорыстно. А по каким признакам видно, что он будет ждать чего-то взамен.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.923.2-053.4:615.851

Е. А. Павленок

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

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

В статье раскрыты особенности эмоционально-волевой сферы старших дошкольников, представлены результаты коррекции и развития эмоционально-волевой

сферы старших дошкольников средствами сказкотерапии. Реализация психологом коррекционно-развивающей программы позволяет оказать психологическую помощь детям, имеющим высокий уровень тревожности, низкий уровень развития эмоционального интеллекта, неудовлетворительные и негативные эмоциональные состояния.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, старший дошкольный возраст, психокоррекция, сказкотерапия, самооценка, тревожность, эмоциональный интеллект.

Изучение и развитие эмоций у ребенка имеет большое психолого-педагогическое значение. Вместе с тем современные дошкольники часто имеют нарушения в эмоционально-волевой сфере, это может быть следствием воздействия различных факторов, в первую очередь психологических: повышение общей эмоциональной возбудимости, проявления негативизма, оппозиционности, формирования различных реакций страха и испуга, тревожности, что и актуализировало организацию коррекционной работы.

Сказкотерапия – это целое направление, которое разрабатывает идею коррекции и преодоления самых разнообразных проблем развития средствами сказки [1]. Существует множество методик, направленных на решение данной проблемы, но сказкотерапия наиболее эффективна, по мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И. В. Вачкова, А. В. Гнездилова, Л. Б. Фесюкова, В. Я. Проппа и других. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева отмечает, что психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего [2, с. 87].

Актуальность данного метода заключается еще и в том, что он интегрирует множество психотехнических приемов в единый сказочный контекст. В основе метода сказкотерапии лежит феномен мифа, сказки, притчи, метафор. В этом ряду особое место занимают метафоры, которые позволяют расширить границы самосознания, а также затрагивают определенные слои подсознательного. Специфической особенностью метафор является то, что, благодаря им, человек получает возможность перевести сложные и не всегда доступные пониманию понятия в более простые и конкретные формы, имеющие личностно-значимую эмоциональную окраску. Поэтому для коррекционной работы нарушений в эмоционально-волевой сфере старших дошкольников был выбран актуальный для этого метод – сказкотерапия.

Для диагностики особенностей нарушений в эмоционально-волевой сфере старших дошкольников были выбраны методики: «Цветовой тест» М. Люшера, «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» М. А. Нгуена, методика «Полянки» Л. А. Венгера (в модификации Р. И. Бардиной). Выборку исследования составили 15 мальчиков и 15 девочек 5-6 лет.

В результате исследования эмоционально-волевой сферы было выявлено, что среди испытуемых негативное эмоциональное состояние

имеют 30 % детей; неудовлетворительное эмоциональное состояние имеют 33,3 % детей; удовлетворительное эмоциональное состояние имеют 10 % детей; позитивное эмоциональное состояние имеют 20 % детей; положительное эмоциональное состояние имеют 6,7 % детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов показывает, что высокий уровень тревожности имеют 40 % детей; средний уровень тревожности имеют 36,7 % детей; низкий уровень тревожности имеют 23,3 % детей старшего дошкольного возраста.

Теоретический анализ проблемы коррекции и развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста позволил определить процедуру эмпирического исследования, разработать диагностический алгоритм и коррекционно-развивающую программу, используя метод сказкотерапии. Была организована коррекционная работа по развитию эмоционально-волевой сферы старших дошкольников, основанная на авторской программе эмоционального развития детей дошкольного возраста С. В. Крюковой, Н. П. Слободяник [3].

Программа проводилась на протяжении двух месяцев, занятия проходили 2 раза в неделю, по 30 минут и проводились в начале дня в отдельном помещении, соответствующем требованиям для проведения коррекционных занятий.

Каждое занятие состояло из трех блоков. В 1-й блок (*ознакомительный*) входили такие упражнения: «Знакомство со сказочной страной», «Правила», «Знакомство», «Давайте поздороваемся с другом», «Мое настроение» и другие. Во 2-й блок (*коррекционно-развивающий*) входили следующие упражнения: «Конкурс боюсек», «Угадай сказочного персонажа», «Я очень хороший», «Страшный страх», «Рисунок радости», «Решаем конфликт» и другие. В 3-й блок (*рефлексивный*) входили упражнения, направленные на рефлексию занятия.

По завершению программы проводилось *повторное психодиагностическое обследование* детей старшего дошкольного возраста с целью оценки эффективности проведенных занятий.

В результате исследования эмоциональной сферы было выявлено, что среди испытуемых негативное эмоциональное состояние имеют 30 % детей; неудовлетворительное эмоциональное состояние имеют 33,3 % детей; удовлетворительное эмоциональное состояние имеют 10 % детей; позитивное эмоциональное состояние имеют 20 % детей; положительное эмоциональное состояние имеют 6,7 % детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов показывает, что высокий уровень тревожности имеют 40 % детей; средний уровень тревожности имеют 36,7 % детей; низкий уровень тревожности имеют 23,3 % детей старшего дошкольного возраста (рисунок 1).

Анализ результатов свидетельствует о положительных изменениях после проведения с детьми старшего дошкольного возраста коррекционно-развивающей программы.

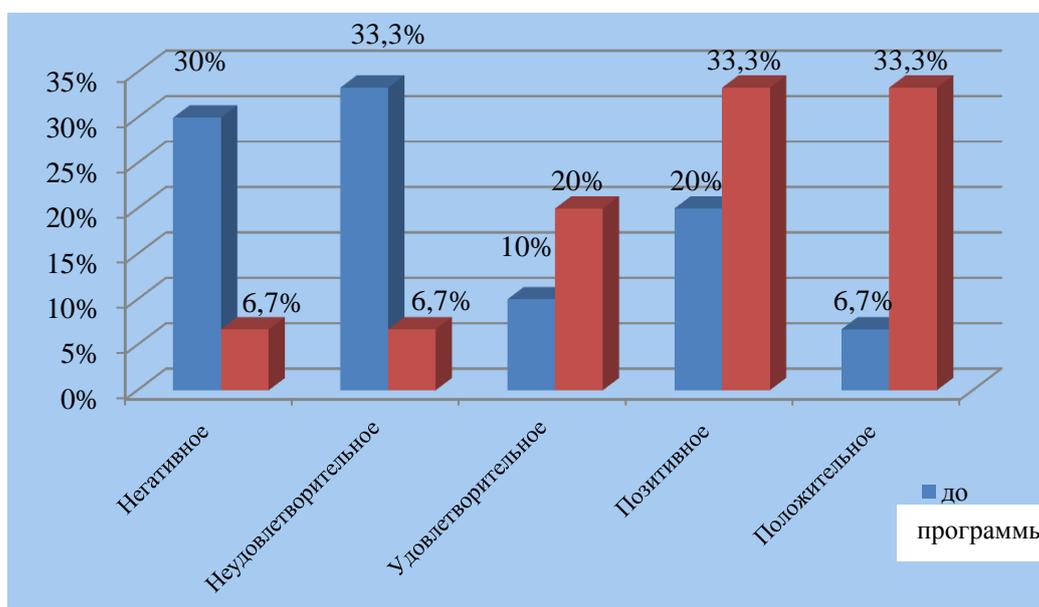


Рисунок 1 – Эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Так, число детей с негативным эмоциональным состоянием снизилось с 30 % до 6,7 %; число детей с неудовлетворительным эмоциональным состоянием снизилось с 33,3 % до 6,7 %. Также, число детей с удовлетворительным эмоциональным состоянием повысилось с 10 % до 20 %. Число детей с позитивным эмоциональным состоянием повысилось с 20 % до 33,3 %. Число детей положительным эмоциональным состоянием повысилось с 6,7 % до 33,3 % (рисунок 1). Так, число детей с высоким уровнем тревожности снизилось с 40 % до 13,3 %. Число детей со средним уровнем тревожности повысилось с 36,7 % до 56,7 %; число детей с низким уровнем тревожности повысилось с 23,3 % до 30 % (рисунок 2).

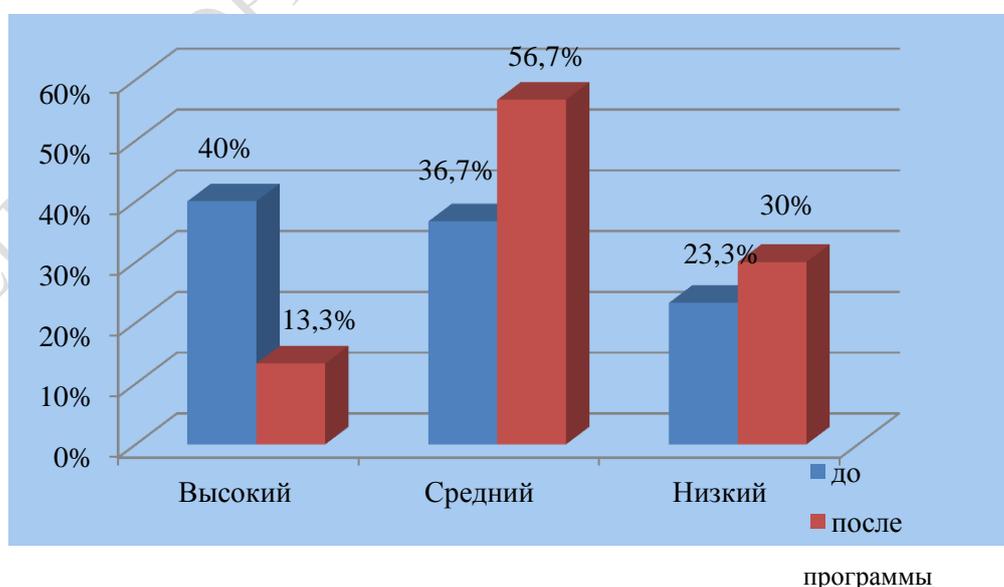


Рисунок 2 – Уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Число детей с высоким уровнем эмоционального интеллекта повысилось с 16,6 % до 26,7 %; число детей со средним уровнем эмоционального интеллекта повысилось с 26,7 % до 53,3 %; число детей с низким уровнем эмоционального интеллекта снизилось с 56 % (рисунок 3).

С вероятностью в 99 % можно утверждать, что выявленные различия в показателях эмоциональной сферы до и после проведения коррекционно-развивающей программы достоверны.

Результаты исследования произвольной сферы по методике «Полянки» Л.А. Венгера (в модификации Р.И. Бардиной) до и после проведения программы среди детей старшего дошкольного возраста.

Сравнительные результаты свидетельствуют об улучшении эмоционального состояния у детей старшего дошкольного возраста после их участия в коррекционно-развивающей программе средствами сказкотерапии. Дети стали более оптимистичными, более активными и энергичными; у них повысилась степень эмоционального комфорта, негативное отношение к себе и окружающим сменилось позитивным отношением. У этих детей отмечается снижение беспокойства, страхов и тревоги в специфических социальных ситуациях.

После проведения коррекционно-развивающей программы с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлена положительная динамика в эмоционально-волевой сфере детей старшего дошкольного возраста.

Так, после проведения программы, эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста улучшилось ($U=200$ при уровне значимости $p \leq 0,01$); уровень тревожности снизился ($U=192$ при уровне значимости $p \leq 0,01$); уровень эмоционального интеллекта повысился ($U=192,5$ при уровне значимости $p \leq 0,01$).

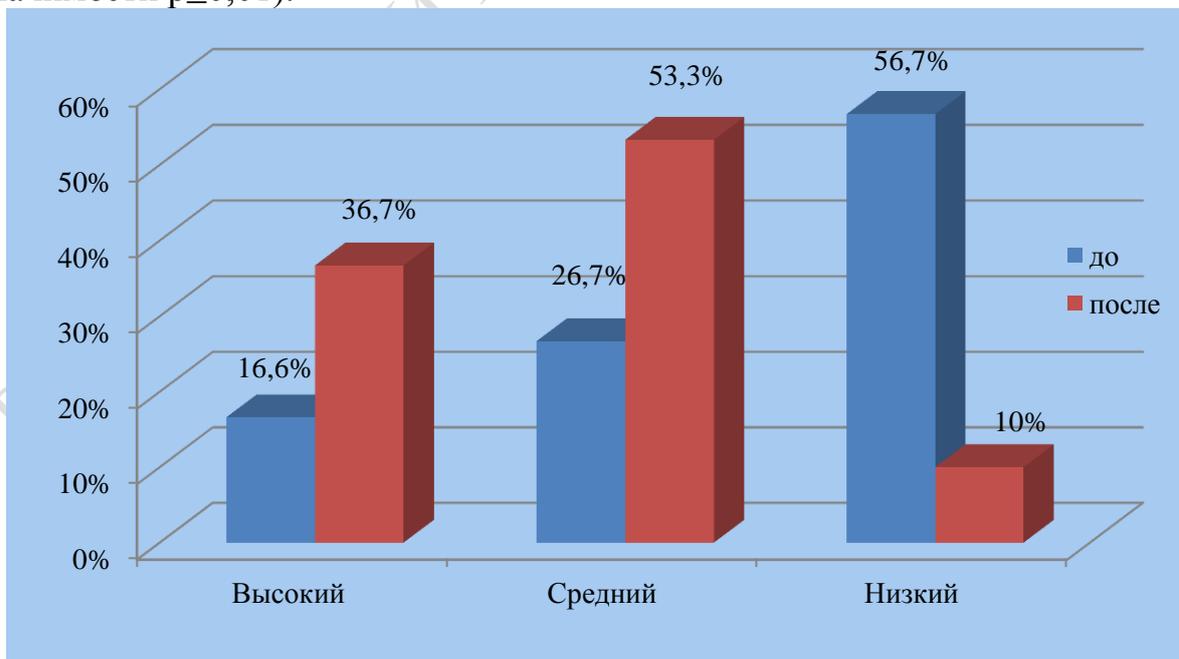


Рисунок 3 – Уровень эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Эмпирическое значение по параметру «эмоциональное состояние» критерия U-Манна-Уитни свидетельствует об улучшении эмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста; эмпирическое значение по параметру «тревожность» указывает на снижение уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста; эмпирическое значение по параметру «эмоциональный интеллект» свидетельствует о повышении уровня эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

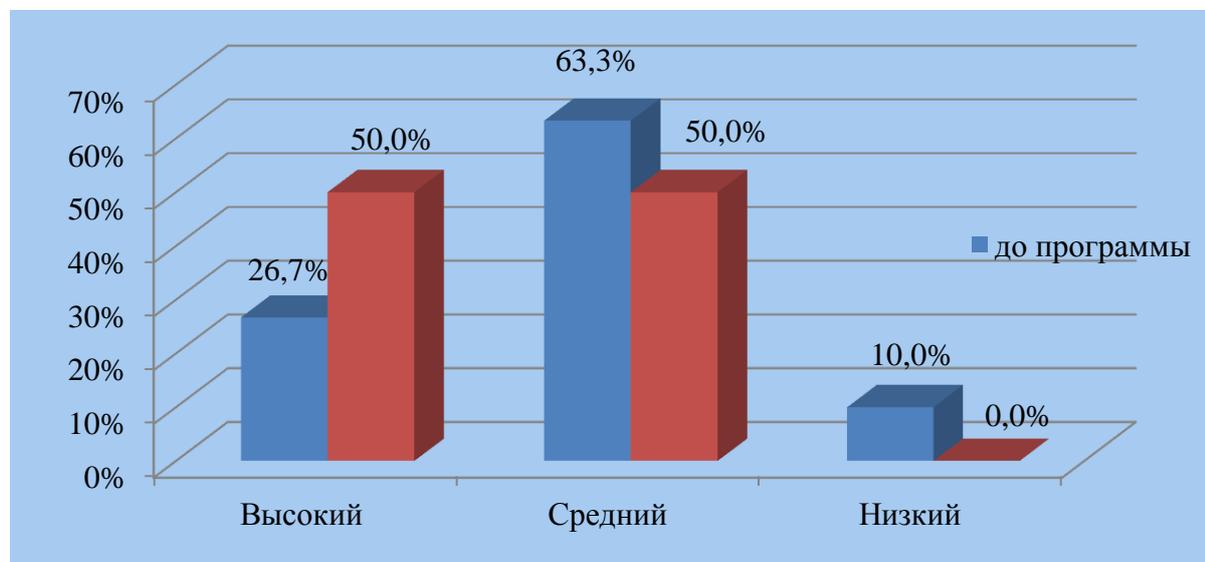


Рисунок 4 – Уровень развития произвольной сферы детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Таким образом, сказкотерапия является эффективным средством коррекции эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста. Представленный в статье алгоритм изучения эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, подбор комплекса психодиагностических методик, апробация программы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста могут быть использованы воспитателями детских садов, педагогами, психологами для выявления и устранения отклонений в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, способствовать улучшению их взаимоотношений как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками, снижению тревожности, страхов, агрессивности.

Список использованных источников

- 1 Заширинская, О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия / О. В. Заширинская – СПб.: ДНК, 2001. – 152 с.
- 2 Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 2002. – 310 с.
- 3 Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практич. пособие / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. – М.: Генезис. 2002. – 208 с.

СЕКЦИЯ 10. ПСИХОЛОГИЯ ГЕНДЕРА И СЕКСУАЛЬНОСТИ

УДК 159.922.1-057.87

Н. М. Медвецкая, канд. мед. наук, доцент

УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Проведено исследование, целью которого является изучение влияния специфики получаемого образования на формирование у студентов культуры взаимоотношения между полами, то есть гендерной культуры на примере факультета физической культуры и спорта и факультета социальной педагогики и психологии университета. Студенты обеих специальностей имеют разное представление о гендере и гендерных стереотипах, но их объединяет недостаток знаний по вопросам формирования гендерной культуры.

Ключевые слова: гендер; установки; представления; культура; психология; студенты.

В последние годы встречаются научные работы по изучению гендерной культуры [1-4]. Большинство авторов едины во мнениях, что сегодня не существует строгой системы полового и гендерного образования в школах, учреждениях среднего и даже высшего образования. Исследование гендерных отношений постепенно становится неотъемлемой частью большинства социальных и гуманитарных наук. При этом разные науки и научные сообщества обладают разной степенью чувствительности к включению гендерной тематики в свое интеллектуальное поле. Трудно не согласиться с утверждением, что среди сложившихся обществоведческих дисциплин наиболее интенсивно в последние годы осваивают гендерную проблематику социология и психология [1].

Установка – это готовность, предрасположенность определенным образом, воспринимать, понимать, осмысливать объект либо действовать в соответствии прошедшим опытом или под влиянием стереотипов. Установки (мнения, убеждения) человек приобретает через контакты с семьей, в социальной группе, школе и т.д. Гендерные установки можно рассматривать как разновидность социальных установок [2].

Гендерные представления – это форма коллективного знания относительно различных аспектов жизнедеятельности мужчин и женщин как представителей больших социальных групп. Гендерные представления обладают характеристиками, присущими любым другим социальным

представлениям: это образ, в котором присутствует элемент символизма, чувственный и рациональный компоненты взаимосвязаны [3].

Гендерные стереотипы - это сформировавшиеся в культуре обобщенные представления о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины. Одна из групп гендерных стереотипов представлена стереотипами маскулинности - феминности.

Исследование гендерных стереотипов у студентов по методике И.С. Клециной, целью которого является выяснение мнения о различиях мужчин и женщин по двадцати чертам и свойствам личности, наиболее часто представленных в литературе, отражено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение индексов гендерных стереотипов (%)

Факультет	Индексы гендерных стереотипов (степени)		
	низкая	средняя	высокая
ФФКиС	40	45	15
ФСПиП	10	25	65

Как следует из таблицы, большинство опрошенных студентов ФФК и С имеют низкий и средний индекс стереотипов по маскулинности и феминности (40 % и 45 %), причем большинство опрошенных студентов ФСПиП имеют высокий уровень стереотипов по маскулинности и феминности (65 %). Характерно, что 80 % студентов ФФК и С составляли юноши 18-20 лет, занимающиеся активно физической культурой и спортом, а 40 % из них – спортсмены разрядники. Девушки набрали в среднем 20-25 баллов, в то время как юноши отвечали более уверенно и диапазон их ответов соответствовал 25-27 баллам.

Гендерная культура – это совокупность социокультурных характеристик определяющих взаимоотношения мужчин и женщин.

Проведено исследование, целью которого является изучение влияния специфики получаемого педагогического образования на формирование у студентов культуры взаимоотношения между полами, то есть гендерной культуры на примере факультета физической культуры и спорта (ФФКиС) и факультета социальной педагогики и психологии (ФСПиП) университета. Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи: выявить уровень знаний о термине «гендер», степени выраженности гендерных стереотипов у студентов, обучающихся по различным специальностям.

В опросе приняли участие 90 студентов ФФКиС и ФСПиП. В исследовании использовались: а) тест «Знаете ли вы психологию мужчины и женщины?»; б) тест С.Бем, помогающий определить у исследуемых развитие психологического пола (преобладание маскулинных, феминных, андрогинных черт характера) [3]; в) опросник «Гендерные стереотипы» И. С. Клециной, г) анкета на выявление гендерной культуры студентов.

На вопрос о «существовании гендерных проблем в нашем обществе» отрицательно ответили большинство студентов обоих факультетов, значительный процент респондентов – «не знаю», «затрудняюсь ответить». Причем, те незначительные знания о взаимоотношениях мужчин и женщин в обществе и семье, которыми обладают студенты, почерпнуты ими в кругу сверстников, или через средства массовой информации.

При этом 40 % опрошенных ощущают необходимость в дополнительных знаниях о гендерной культуре. Обращает на себя внимание тот факт что, ответ студентов ФФКиС на вопрос: «Когда вы в первый раз услышали о гендере?» – в 90 % случаев был: «Сейчас во время анкетирования», а студенты ФСП и П этот ответ выбрали лишь в 8,6 % случаев. Большинство будущих социальных педагогов узнали о гендере более 1 года назад.

Тем не менее, 60 % респондентов ФФКиС и 55 % ФСП и П представляют понятие «гендер», как «половые различия мужчин и женщин» и только 35 % и 29 % соответственно – выбрали вариант «набор характеристик, определяющих социальное поведение женщин и мужчин», причем только 5 % опрошенных студентов ФФКиС не знают данного понятия.

Были опрошены студенты обоих факультетов и по методике С. Бем, которая определяет степень андрогинности, маскулинности и феминности личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), наличие или отсутствие, которых испытуемый отмечает у себя. По ключу к тесту суммируются баллы и определяются показатели феминности (F) и маскулинности (M). Основной индекс (IS) равен $(F-M) \cdot 2,322$ (таблица 2).

Таблица 2 - Анализ степени андрогинности, маскулинности и феминности по методике С. Бем (%)

Факультет	Основной Индекс (IS)				
	± 1	<-1	$>+1$	$<-2,025$	$>+2,025$
ФФКиС	15	53	7	25	–
ФСПиП	1	14	70	–	15

Как видно из таблицы 2, большинство студентов ФФК и С имеют «основной индекс» <-1 – (53 %), что позволяет сделать заключение о выраженности у них маскулинности.

Черты характера мужчин по степени их значимости студенты распределили следующим образом.

ФФКиС	ФСП и П
Соревновательность, активность, агрессивность, авторитарный стиль общения, уважение себя математические способности	Целеустремленность, уступчивость, уверенность в себе, заботливость, уважение себя, стремление руководить

У женщин черты характера распределились следующим образом:

ФФКиС	ФСП и П
Разговорчивость, умение строить отношения, стремление руководить, уважение себя, соревновательность, активность	Заботливость, эмоциональность, застенчивость, умение строить отношения, уважение себя

Важную роль в формировании гендерной культуры играют личные взгляды педагога по основным гендерным вопросам.

Как известно, на макросоциальном уровне анализируются отношения в системе: «личность - общество, культура», «группа - общество, культура социально - психологическими детерминантами отношения этого уровня являются социальные представления, а детерминантами гендерных отношений являются гендерные представления, как отражения полового символизма. На уровне межгруппового взаимодействия отношения анализируются в системе «группа - группа». Детерминантными (социально-психическими) факторами отношений этого уровня выступают социальные стереотипы, а детерминантами межполовых отношений являются гендерные стереотипы [5].

Заключение. В результате исследования было выявлено, что у студентов обоих факультетов разное представление о гендере, гендерной культуре и гендерных стереотипах. При этом объединяет их недостаток знаний по вопросам формирования гендерной культуры. Предложенный выше исследовательский материал можно использовать в работе социально-психологической службы и в педагогической подготовке студентов в рамках преподаваемых дисциплин.

На основе данных полученных в ходе исследования можно сделать вывод, что необходимо в подготовку специалистов педагогической сферы включать гендерную информацию. Распространение гендерных знаний может осуществляться по следующим направлениям:

- включение в учебные планы дисциплин по гендерной проблематике («Феминология», «Гендерология», «Основы гендерных исследований», «Гендерная психология», «Гендерная социология», «Гендерная педагогика»);
- включение материала по гендерным проблемам в содержание программ таких дисциплин как «Педагогика», «История педагогики», «Социальная педагогика», «Педагогика семьи», «Культурология» и др.
- специальные гендерные курсы;
- написание студентами курсовых и дипломных работ как на темы, рассматривающие только гендерные проблемы, так и рекомендовать включение различных гендерных аспектов, рассматриваемых проблем;
- научная деятельность студентов по исследованию гендерных проблем, которая может осуществляться как в рамках написания курсовых и дипломных работ, так и отдельно.

Эти дисциплины могут помочь студентам приобрести теоретические знания и научиться анализировать социальные проблемы с применением метода гендерной интерпретации анализа для представления о социокультурных, медико-биологических и психологических факторов, влияющих на самоопределения мужчин и женщин в современном обществе формирующих стереотипы маскулинности и феминности.

Таким образом, в результате изучения курса студенты должны приобрести теоретические знания и научиться анализировать социальные проблемы с применением метода гендерной интерпретации [6].

Список использованных источников

1 Алешина, Ю.Е. Волович, А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. - №4. – с. 74-82.

2 Голод, С.И. Сексуальность, гендер и семья: социологическая интерпретация / С.И. Голод // Человек.-2004.-№4.-С.113-123

3 Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток—Запад: Женские инновационные проекты». – М: «Информация—XXI век», 2002. – 256 с.

4 Клецина, И.С. От психологии пола - к гендерным исследованиям в психологии /И.С. Клецина //Вопросы психологии. - 2003. - №1. - С.61-78.

5 Знаков, В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы /В.В. Знаков //Психологический журнал.- 2004. -Т.25.-№1.-С.41-51.

6 Надолинская, Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование /Л.Н. Надолинская // Педагогика.-2004.-№5.- С.30-35.

УДК 415.4457.3.2:269.057.8

Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент; **М. М. Прокопенко**
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК ЛИЦ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

В данной статье ставится задача рассмотреть особенности гендерных установок мужчин и женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, с учетом особенностей их гендерной идентичности.

Ключевые слова: гендер, гендерная установка, гендерная идентичность, маскулинность, андрогинность, фемининность.

Под гендерными установками принято понимать готовность к определенным видам социальной активности в системе межличностного взаимодействия с представителями противоположного, а также своего пола. Важным и неотъемлемым звеном в формировании гендерных установок является опыт взаимодействия с противоположным полом. Стоит отметить,

что посредством гендерных установок людей можно отслеживается характер связей и отношений, с представителями противоположного пола. Гендерные установки можно рассматривать как разновидности социальных установок, отражающие представление, мнение индивида о гендерной роли, ее специфике, позитивные, а также негативные эмоции относительно роли, непосредственные модели поведения, присущие определенной гендерной роли. Таким образом, суть содержания гендерной установки можно определить, как готовность вести себя определенным образом в соответствии с сформированными внутренними структурами психики, которые образуются благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

На базе таких учреждений, как «Исправительное учреждение открытого типа № 17» управление Департамента исполнения наказаний МВД Республики Беларусь по Гомельской области, «Исправительная колония №4» управления Департамента исполнения наказания МВД Республики Беларусь по Гомельской области нами было проведено исследование, по результату которого можно наблюдать что характерной особенностью нашей выборки является то, что 40 % мужчин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, и 38 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, имеют андрогинный тип гендерной идентичности, 44 % мужчин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, и 36 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, имеют фемининный тип гендерной идентичности, 16 % мужчин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, и 26 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, имеют маскулинный тип гендерной идентичности. Данные представлены на рисунке 1.

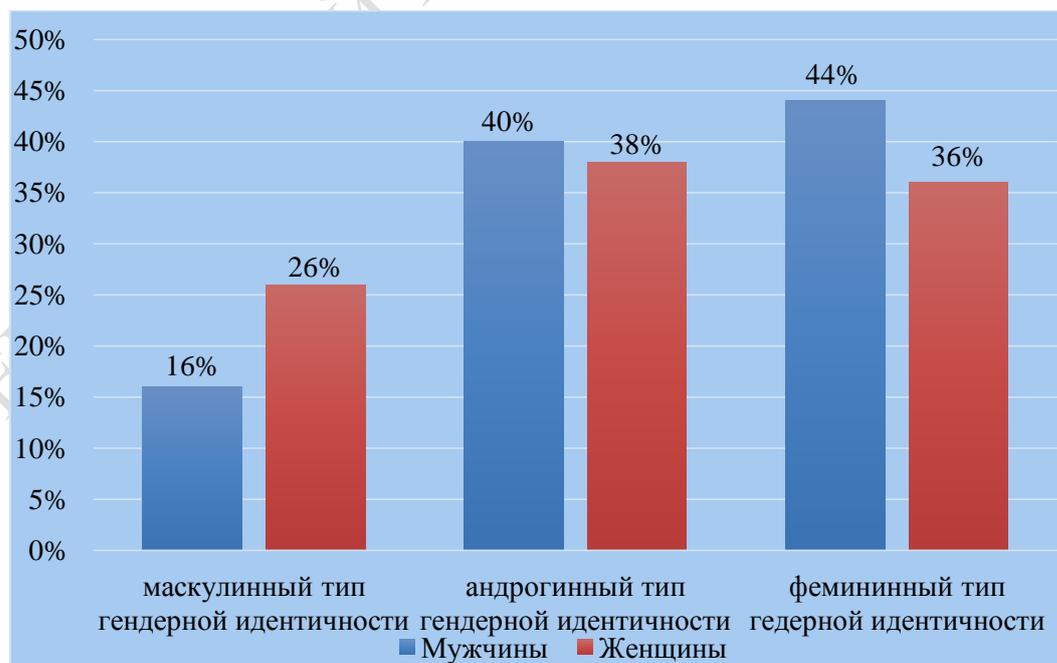


Рисунок 1 – Результаты средних значений выявления гендерной идентичность по методике «Маскулинность – фемининность» С. Бем (данные представлены в %)

На втором этапе исследования нами была проведена методика «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой, где соотнесены гендерная идентичность заключенных мужчин и женщин с гендерными установками.

Результаты исследования гендерных установок представлены в рисунке 3.2 (для мужчин) и 3.3(для женщин).

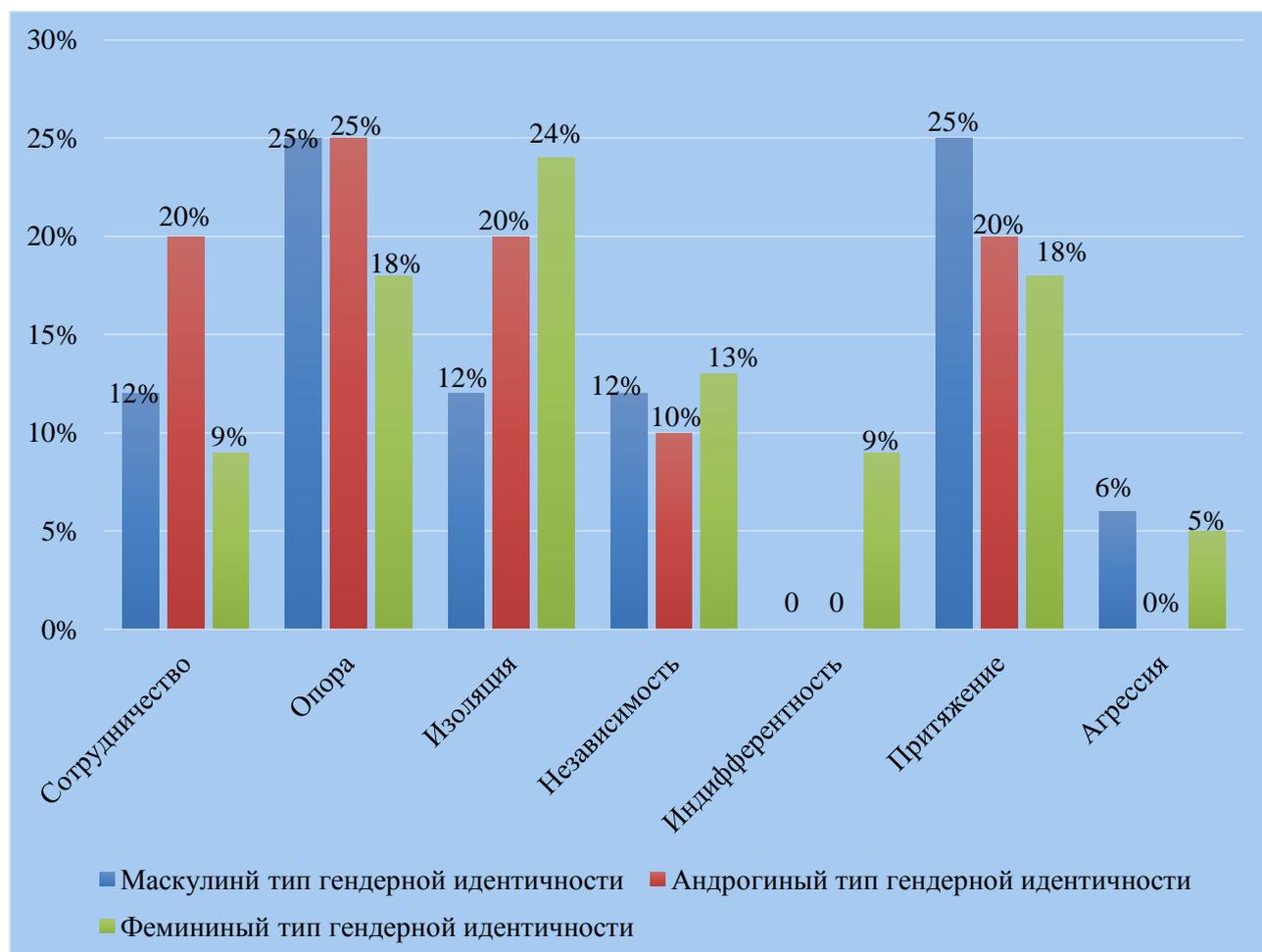


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой (данные представлены в %)

Из рисунка 2 следует, что характерной особенностью мужской части нашей выборки является то, что большинство респондентов имеют следующие установки по отношению к противоположному полу: «опора» (маскулинны – 25 %, андрогины – 25 % и феминны – 18 %), «изоляция» (маскулинны – 12 %, андрогины – 20 % и феминны – 24 %) и «притяжение» (маскулинны – 25 %, андрогины – 25 % и феминны – 18 %).

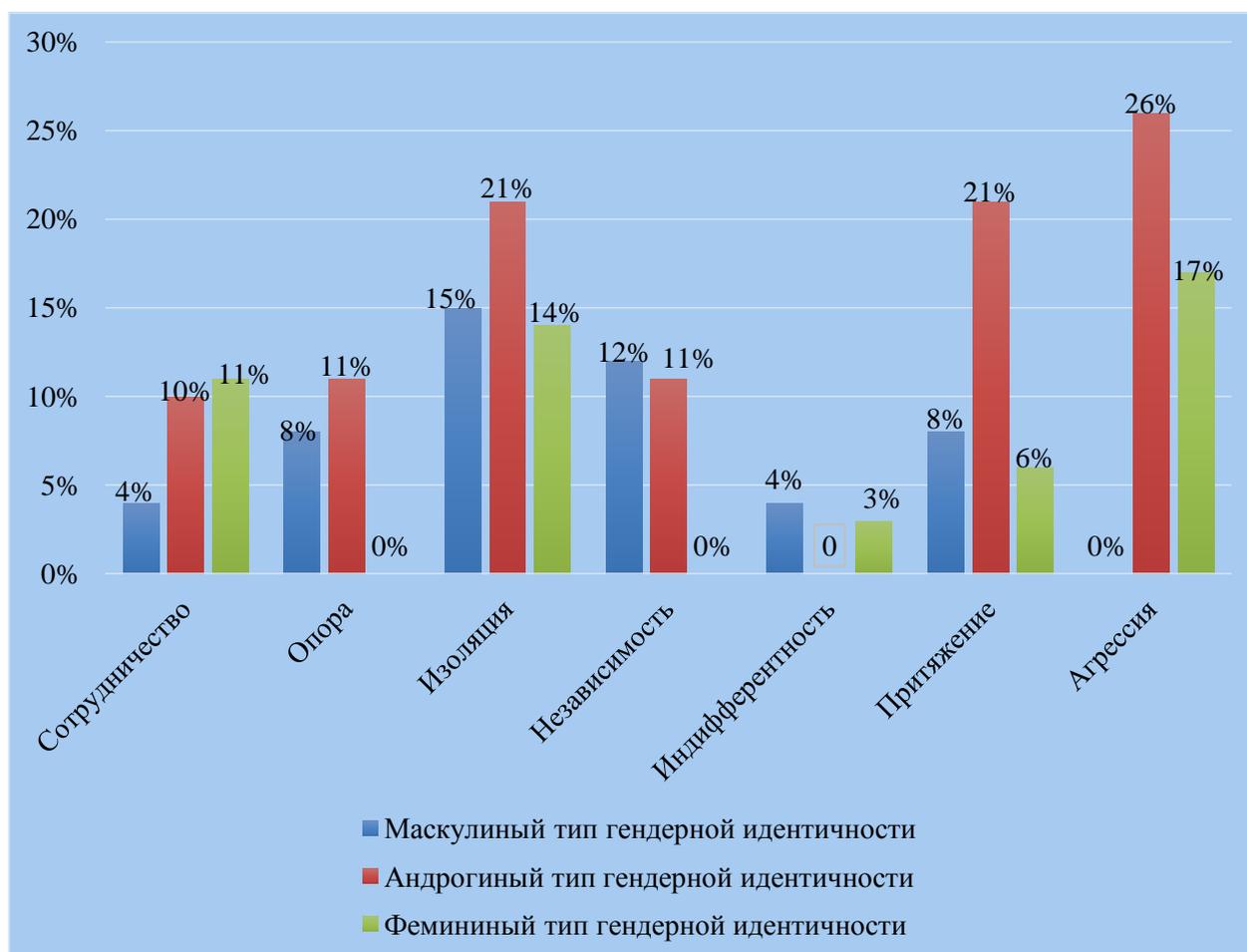


Рисунок 3 – Результаты исследования по методике «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой (данные представлены в %)

Из рисунка 3 следует, что характерной особенностью женской части нашей выборки является то, что большинство респондентов имеют следующие установки по отношению к противоположному полу: «сотрудничество» (маскулинны – 14 %, андрогины – 11 % и феминны – 12 %), «изоляция» (маскулинны – 18 %, андрогины – 21 % и феминны – 14 %) и «притяжение» (маскулинны – 8 %, андрогины – 21 % и феминны – 6 %).

Установка «опора» – это установка на партнера-друга, наиболее значим эмоциональный компонент, эмоциональное принятие противоположного пола, позитивные представления о взаимоотношениях полов. В средненормативной выборке Н.М. Романовой такая установка встречается в 10 % случаев в выше представленной выборке – 22 %. Установка «сотрудничество» подразумевает под собой готовность к такому типу взаимоотношений людей между собой, когда в процессе деятельности, характеризующийся согласованностью, слаженностью мнений и действий. Гендерная установка «притяжение», раскрывающая сильную заинтересованность в контактах с противоположным полом, сексуальную мотивацию. Установка «изоляция» говорит о наличии отвержения,

конфликта, фрустраций в гендерных отношениях, можно с уверенностью диагностировать глубокие эмоциональные фрустрации, переживания, конфликты.

Гендерная установка «агрессия» – это установка, которая подразумевает под собой физическое или вербальное поведение, нацеленное на причинение вреда противоположному полу, демонстрация своего превосходства над партнером. Исходя из представленных данных в таблице 3 можно сделать вывод о том, что заключенные женщины с андрогинным типом идентичности, которые представлены в нашей выборке, имеют гендерную установку «агрессия» по отношению к противоположному полу. Заключенные мужчины данной гендерной идентичности напротив не склонны проявлять агрессию к противоположному полу. У заключенных женщин с мускульной гендерной идентичностью отсутствует данная установка, а у заключенных мужчин минимальна. Среди заключенных фемининной гендерной идентичности можно наблюдать средние показатели по данной установке, однако количественные показатели по данной установке больше у заключенных женщин чем у мужчин.

Список использованных источников

- 1 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн – Москва: Пресс, 2001. – 230 с.
- 2 Зинченко, В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1997. □ 470 с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 316.47-057.874

И. В. Виливченко

Научный руководитель: Е. А. Музыка, канд. психол. наук, доцент
Киевский университет имени Б. Гринченко,
г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ СИМПАТИЙ И АНТИПАТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Исследованы гендерные особенности развития симпатий и антипатий у детей младшего школьного возраста; установлено, что обобщенный портрет мальчика, который вызывает симпатию, ассоциируется в восприятии младших школьников с популярностью в группе и такими чертами характера, как смелость и самостоятельность; обобщенный портрет девочки, вызывающей симпатию, ассоциируется со спокойным характером, честностью, взаимопомощью и внешней привлекательностью.

Ключевые слова: гендер, межличностные отношения, симпатии, антипатии, младший школьный возраст.

Проблема гендерных особенностей развития симпатий и антипатий у младших школьников является актуальной и имеет прикладное значение, поскольку связана с психологическим благополучием растущей личности. Школьникам приходится учиться строить новые отношения с незнакомыми людьми. В этом процессе у детей младшего школьного возраста возникают новые умения межличностного общения, новые эмоции, вызванные симпатиями и антипатиями.

С одними людьми отношения бывают длительными, а с другими – кратковременными, ситуативными. Однако, все они так или иначе влияют на человека, вносят определенные изменения в характер его общения с людьми разного возраста, пола, статуса. В этом направлении выполнены исследования Ш. Берна, А. В. Киричука, Я. Л. Коломинского, Дж. Морено, Е. А. Музыки, Н. Н. Обозова, Ю. А. Шевцовой и др.

Характер и стиль межличностных отношений, которые реализуются отдельным человеком, берут свое начало в детском возрасте. Именно в этом периоде жизни ребенка находятся истоки стилевых особенностей его взаимодействия с людьми, его эмоциональной направленности и способов удовлетворения базовых потребностей.

С поступлением ребенка в школу межличностные отношения начинают играть решающую роль в его отношении к школе, к учебе, к самому себе. Важным и малоисследованным направлением является изучение гендерных особенностей симпатий и антипатий у младших школьников.

Цель работы: проанализировать характер межличностных отношений и исследовать гендерные особенности развития симпатий и антипатий у детей младшего школьного возраста.

Начиная с дошкольного детства, дети, как правило, контактируют между собой, испытывая привязанность, общность интересов, доверие, симпатию.

Симпатия (греч. συμπάθεια – сострадание) – чувство привязанности, доброжелательности к кому-либо [5, с. 613]. Семантическое поле слова «симпатия» содержит чувство дружбы, эмоциональной близости, привлекательности, желание контактировать, поддерживать отношения. Противоположным ему есть антипатия.

Антипатия (греч. αντιπάθεια – отвращение) – чувство неприязни, отвращения к кому-, чему-либо [там же, с. 56]. Антипатия проявляется в эмоциональном и умственном неприятии, предвзятом отношении, избегании контактов, обесценивании или осуждении, унижении или отрицании.

Среди факторов, которые могут влиять на развитие симпатии во взаимоотношениях детей, важное значение имеют следующие:

- физическая привлекательность (такие дети чаще наделяются положительными характеристиками и чаще нравятся, вызывают симпатию, привязанность и т.д.);
- положительная оценка значимого человека (положительные отзывы о ребенке авторитетных людей);
- сходство (общность интересов, предпочтений, мнений, взглядов, оценок, отношений и т.д.);
- ассоциирование со знакомым человеком, который нравится (похожий внешне или манерой говорить, одеваться, вести себя и т.д.);
- ассоциирование с позитивом (играли в одной команде и победили; помог когда-то или вступился);
- благосклонное отношение (проявляет симпатию – обычно людям нравятся те, кому нравимся мы);
- баланс во взаимодействии (умеет слушать – говорить, брать – отдавать, помогать – получать помощь и т.п.).

Проанализировать особенности взаимоотношений детей можно по результатам длительного систематического наблюдения, а также проведения социометрического исследования. С помощью этих методов можно выявить и описать динамику развития симпатий и антипатий во взаимоотношениях детей. Результаты проведенных эмпирических исследований показывают, что в основе всей системы взаимоотношений детей лежат непосредственные эмоциональные отношения [1; 3; 6; 7].

В отношениях младших школьников друг к другу ярко проявляются признаки гендерной идентификации. С. Томпсон считает, что этот процесс разворачивается во времени и проходит три этапа: 1) ребенок узнает о существовании двух полов – мужчины и женщины; 2) ребенок относит себя к одной из этих групп; 3) ребенок подражает определенным формам поведения, идентифицируя себя с определенным полом [6].

Ребенок усваивает примеры гендерного поведения прежде всего от родителей. Именно родители, как носители определенной культуры, с раннего возраста общаются с мальчиками и девочками по-разному, поскольку в их поведении значительную роль играют гендерные стереотипы. Ш. Берн выделяет типы подчинения гендерным нормам: уступчивость (конформное подчинение социальным нормам, чтобы избежать наказания и получить одобрение), интернализация (подчинение, при котором человек согласен с гендерными нормами), идентификация (повторение в собственном поведении действий ролевой модели мужчины или женщины) [1].

В контексте нашего исследования интересны результаты опроса «Как должны вести себя девочка / мальчик, чтобы ты захотел / захотела с ней / с ним подружиться?», проведенного Л. М. Волк. Автор резюмирует: «От девочек ожидают воспитанности, слабости, эмоциональности, внимательности; от мальчиков – активности, инициативности» [2, с. 105].

С целью исследования характера взаимоотношений младших школьников мы выбрали метод социометрии, который позволяет изучать как

официальные, так и неофициальные отношения в группе. Социометрия является проверенным и эффективным методом исследования социальных групп в целом и отдельной личности, как элемента группы, в частности. «С помощью социометрии, – как отмечает Е. А. Музыка, – можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, можно судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп, психологической атмосфере внутри группы» [4, с. 25].

Опираясь на широкие исследовательские возможности социометрии, мы провели исследование в группе детей младшего школьного возраста. Чтобы расширить возможности сбора эмпирического материала относительно особенностей возникновения и развития симпатий и антипатий у детей разного пола, в этой же группе детей нами был проведен ассоциативный эксперимент через месяц после социометрического исследования. В ходе ассоциативного эксперимента испытуемым предлагалось записать слова-ассоциации к двум словосочетаниям-стимулам: «Ровесники, которые вызывают симпатию» и «Ровесницы, которые вызывают симпатию». Слова-ассоциации ученики записывали произвольно, их количество не ограничивалось. В результате проведения ассоциативного эксперимента было получено 105 слов-ассоциаций, которые стали предметом дальнейшего анализа.

Социометрическое исследование с детьми младшего школьного возраста проводилось в октябре, ассоциативный эксперимент – в ноябре 2018 года. Общая выборка – 25 учеников 2-го класса Украинского коллежа имени В. А. Сухомлинского Днепровского района г. Киева.

В исследуемой нами группе среди 25 школьников было 7 мальчиков и 18 девочек. Проанализировав результаты социометрического исследования, мы пришли к выводу о том, что у детей младшего школьного возраста прослеживается устойчивая тенденция к развитию межличностных отношений преимущественно внутри двух микрогрупп, объединенных по половому признаку. Из 7 мальчиков выбор в пользу девочек сделали только 2; из 18 девочек – только 1. Преимущественное общение детей с представителями или представительницами своего пола и ограничение контактов с представителями или представительницами противоположного пола является признаком гендерной сегрегации. Это явление характерно для младшего школьного возраста и связано с особенностями возрастного развития, а именно психосексуальной дифференциацией и половой социализацией мальчиков и девочек.

Содержательный анализ результатов ассоциативного эксперимента позволил выделить пять групп ассоциаций испытуемых. В первые три группы вошли ассоциации, которые чаще всего назывались младшими школьниками обоего пола; в четвертую группу – те, что существенно отличались у мальчиков и девочек; в пятую – те, что были названы только девочками.

В первую группу, которая была условно названа «Общность интересов», вошли такие слова-ассоциации: «с которыми хочется общаться», «есть что делать вместе», «есть во что поиграть вместе». Во вторую группу – «Оценка значимых лиц» – «умные», «много знают», «дружелюбные». В третью группу – «Популярность» – «с которыми многие общаются», «которых хвалят».

Интересным оказалось наполнение четвертой группы – «Характер». Характерологические черты, которые являются привлекательными у мальчиков и девочек, оказались совершенно разными. У мальчиков – «смелость», «самостоятельность», «нестяжательность», «щедрость»; у девочек – «спокойствие», «честность», «взаимопомощь», «поддержка».

Ассоциации, связанные с физической привлекательностью, выделили только девочки – «красивые», «хорошие», «опрятные».

Сравнивая результаты исследуемых разного пола, видим как общее, так и существенные различия в выявлении симпатий у мальчиков и девочек. Замечено, что независимо от пола сходство интересов сближает детей и лежит в основе возникновения симпатии; оценка авторитетных и референтных лиц влияет на характер межличностных отношений в группе детей; популярность, что определяет статусные позиции ребенка и его способность влиять на других, также является важным фактором возникновения симпатии.

Среди отличий на первый план выходят характерологические особенности, связанные с гендерными стереотипами. Обобщенный портрет мальчика, вызывающего симпатию, ассоциируется в восприятии младших школьников с такими чертами характера, как смелость, самостоятельность, щедрость; обобщенный портрет девочки – со спокойным характером, честностью, взаимопомощью, поддержкой. Этот перечень дополняется и внешними признаками привлекательности у девочек.

Обобщая сказанное, отметим, что межличностные отношения являются важным фактором, влияющим на развитие личности. В начале школьного обучения отношения между учениками во многом определяются учителем начальных классов как организатором новой для ребенка учебной деятельности, с одной стороны, и как значимой личностью, – с другой. И хотя влияние учителя с возрастом и развитием школьников становится меньше, однако заложенные им поведенческие стратегии и стереотипы восприятия остаются действенными на протяжении длительного времени.

Формированию гендерной культуры и навыков равноправных отношений следует уделять внимание с первых дней обучения ребенка в школе. Учитель начальных классов в этом процессе является главным действующим лицом. В основу работы учителя должны быть положены убеждения в том, что в обучении и воспитании детей следует исходить из положений о равных возможностях развития способностей детей обоих

полов, а также о необходимости формирования культуры общения, эмоций и гендерной компетентности детей.

Список использованных источников

- 1 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Меган. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
- 2 Вовк, Л. М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.М. Вовк. – К., 2017. – 219 с.
- 3 Коломинский, Я. Л. Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский, О.В. Стрелкова. – Минск: Вышэйшая школа, 2013. – 112 с.
- 4 Музика, О. О. Особливості роботи над професійно орієнтованим завданням із курсу “Загальна психологія” // Професійно орієнтовані завдання з психології / За ред. О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 23-50.
- 5 Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с.
- 6 Томпсон, Д. Биологический пол, социальный пол и сексуальность / Томпсон Д., Пристли Д. // Социология. – М.: ООО Изд-во «АСТ», 1998. – С.70-104.
- 7 Шевцова, Ю. А. Проблемы формирования и развития гендерной идентичности / Ю.А. Шевцова // Актуальные проблемы науки и образования: труды и материалы XI международной научно-методической конференции. – Брянск: РИО БГУ, 2008. – С. 117-120.

УДК 316.628:796-053.67-055.2

А. А. Владимцева

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

ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ ГЕНДЕРОМ

В данной статье рассмотрены такие понятия как спортивная мотивация и гендер. Также в статье представлены результаты исследования взаимосвязи спортивной мотивации и гендерных установок у девушек, занимающихся футболом.

Ключевые слова: мотивация, спортивная мотивация, спорт, гендер, фемининность, маскулинность, андрогинность.

В социуме очень сильно укрепился стереотип, что футбол является исключительно мужским видом спорта, но на протяжении последних лет существует устойчивая тенденция к росту числа девушек, которые занимаются футболом. Это связано с тем, что футбол пользуется большой репутацией и доступен каждому. Он помогает избавиться от стрессов и депрессии, требует большой выносливости, поэтому люди, которые

занимаются футболом, реже подвержены инфарктам и инсультам. Этот вид спорта развивает скорость, сообразительность и точность реакции.

На сегодняшний день достаточно остро стоит проблема низкой психологической мотивации спортсменов, о чем можно судить по результатам выступлений наших спортсменов на соревнованиях, поэтому особое место в спортивной деятельности занимает мотивация, именно она побуждает человека заниматься спортом.

В зарубежной психологии спорта изучение гендерных аспектов спортсменов достаточно давно стало популярным направлением. Изучается не только половой диморфизм, но и такие вопросы, как влияет спорт на создание половой идентификации и сексуальной ориентации, в чем заключаются особенности женской и мужской спортивной профессии, особенности женских, мужских и смешанных команд [1, с. 115].

Анализируя теоретические данные, можно сказать, что между личностью и мотивацией имеется обоюдосторонняя связь: личность влияет на особенности мотивации и проявляется она в мотивационной сфере. Мотивация очень важна в жизни любого человека, благодаря мотивации у человека появляются потребности, которые человек стремится удовлетворить, тем самым, он ищет различные пути выхода из сложившихся ситуаций. Она позволяет человеку развивать свои способности, за счет которых он может самоутвердиться.

С целью выявления взаимосвязи между спортивной мотивацией и гендером мы провели исследование на 62 девушках, профессионально занимающихся футболом. Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие психодиагностические методы: «Опросник мотивов занятий спортом» А.В. Шаболтаса и «Диагностический опросник психологического пола» С. Бем.

В результате полученных данных можно сделать вывод о том, что преобладающими мотивами у девушек, которые занимаются футболом, являются следующие мотивы.

Мотив достижения успеха в спорте является преобладающим и характерен для 25,08 % спортсменок. Данный мотив показывает стремление к достижению успеха и улучшению личных спортивных результатов.

Социально-моральный мотив характерен для 24,2 % спортсменок. Данный мотив показывает стремление к успеху своей команды, ради которого надо тренироваться, иметь хороший контакт с партнерами, тренером.

Гражданско-патриотический мотив характерен для 14,5 % спортсменок. Он показывает стремление к спортивному совершенствованию для успешного выступления на соревнованиях, для поддержания престижа коллектива, города, страны.

Мотив физического самоутверждения характерен для 11,3 % спортсменок. Он показывает стремление к физическому развитию, становлению характера.

Далее по результатам исследования по методике С. Бем был составлен рисунок 1.

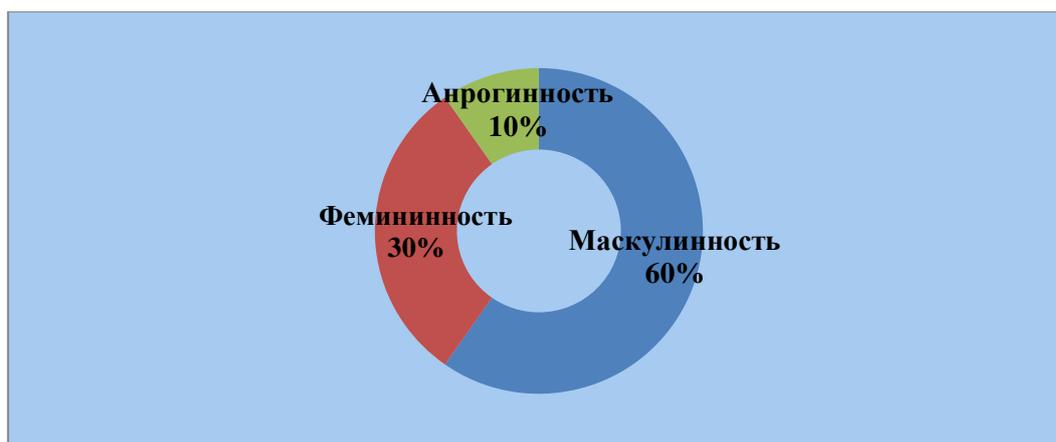


Рисунок 1 – Результаты диагностики психологического пола (в %)

Анализ показателей, представленных на рисунке 1, позволяет говорить о том, что у девушек, которые занимаются футболом, преобладает маскулинный тип гендера. Это говорит о том, что они любят командовать, непоколебимы, уверены в себе, целеустремленные, доминантны, уравновешенны и решительны.

Маскулинность – это набор черт, свойственных «сильному» полу. К феминности можно отнести такие качества, как эмоциональность, развитая интуиция, способность заботиться и сопереживать. Андрогинность выражает людей, которые успешно сочетают в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества или же обозначения присутствия маскулинных и фемининных характеристик у одного и того же индивида.

Для выявления взаимосвязи между спортивной мотивацией и разным гендером у девушек, занимающихся футболом, нами был рассчитан коэффициент Пирсона. Выявлено, что существует взаимосвязь между маскулинностью и мотивом достижения успеха в спорте, то есть девушки, которые любят командовать, непоколебимы, уверены в себе, целеустремленные, доминантны, уравновешенны и решительны склонны стремиться к достижению успеха и улучшению личных спортивных результатов. Выявлена взаимосвязь между феминностью и мотивом физического самоутверждения, то есть девушки, которые проявляют такие качества, как эмоциональность, развитая интуиция, способность заботиться и сопереживать стремятся к физическому развитию и становлению характера. Доказано, что существует взаимосвязь между андрогинностью и социально-моральным мотивом, то есть девушки, которые успешно сочетают в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества стремятся к успеху своей команды, ради которого надо тренироваться, иметь хороший контакт с партнерами, тренером.

Мотивация имеет высокую значимость в любой деятельности человека, особенно она необходима в спорте, где в очень сжатые сроки требуется достичь хорошего результата в ситуации жесткой конкуренции с другими спортсменами и спортивными командами. От ее зависит успешность спортсмена на соревнованиях. Без определенно поставленной цели спортсмен не сможет добиться высоких результатов. Главными мотивами в спортивной деятельности являются такие мотивы как: мотивы достижения и избегания неудачи, соревнования или соперничество с другими командами в качестве проявления себя как профессионала, присутствие других, влияние мнения социума и материальное поощрение.

Данные, полученные в ходе нашего исследования, подтверждаются и исследованиями других авторов. Е. Джероном было обнаружено, что спортсменки, которые занимаются плаванием, волейболом, футболом или гандболом, выделяются такими качествами как: малоимпульсивность, нераздражительные и хорошо приспосабливаются к нормативным поведенческим установкам [2, с. 69].

Рядом других проведенных исследований, было высказано, что спортсменки более подвержены интернальности, более сдержаны, хладнокровны, серьезные, сдержанные. У девочек, в ходе занятий спортом, начинают проявляться такие качества как, лидерство, агрессивность и целеустремленность в ходе достижения лучших результатов. Иначе говоря, за счет спорта, женщины становятся целеустремленными, уверенными и собранными, но в некоторых случаях, спорт может привести и к образованию негативных качеств характера: агрессивность, жестокость.

В ряде исследований утверждается, что спортсменки (даже студентки факультета физической культуры) склонны к маскулинности, чем обычные девушки [3, с. 55].

Т.В. Артамонова выявила, что у женщин маскулинность проявляется только в тех видах спорта, где ведется конкуренция с противником, а также очень завышенные требования к подготовке, но, например, в беге на средние дистанции, гендерные характеристики спортсменок и спортсменов совпадают. Наибольшая маскулинность у девушек наблюдается в таких видах спорта как: баскетбол, прыжки с шестом и многоборье, а среди мужчин – гребля на байдарках, легкоатлетическое многоборье. К феминности склонны девушки, которые занимаются плаванием, гимнастикой, фигурным катанием и прыжками в высоту.

Очень важным считается вопрос, как появляется у спортсменок мужские черты характера, то есть какова причина маскулинности спортсменок. В исследованиях Н.С. Цикуновой отмечается, что начинающие спортсмены, не зависимо от специализации, имеют андрогинный тип личности, при этом у мальчиков наблюдается маскулинный тип, а у девочек преобладают феминные черты. Она утверждает, что мнение о том, что маскулинный и феминный вид спорта уже на начальном этапе отбирает спортсменов с определенным типом гендера, неверно. В процессе занятий, определенным видом спорта, происходит усиление какого-либо типа

психологического пола, а в процессе занятий феминным видом спорта усиливается андрогинный тип личности. Таким образом, по результатам этого исследования можно говорить о том, что в процессе занятий «мужским» видом спорта происходит усиление маскулинного типа не зависимо от пола, а занятия «женским» видом спорта способствует у спортсменок преобладанию женственности, поэтому нарушения в формировании гендера обнаружены только у девушек, которые занимаются маскулинным видом спорта. Механизмы создания спортивно-гендерных стереотипов изучены мало. Большая роль в этом вопросе отводится средствам массовой информации, где в репортажах о мужских видах спорта, возносятся такие качества, как физическая сила и выносливость. Когда речь идет о женском спорте, описываются такие качества, как грация и привлекательность, редко можно встретить об упоминании физической силы.

Можно сделать вывод о том, что на проведение гендерных исследований влияет мотивация и спортивная социализация. Полученные данные не выявляют общих закономерностей. Существует предположение о том, что спорт формирует маскулинность у девушек. Большую роль на формирование психологического пола оказывают средства массовой информации, тем самым, навязывая нам определенные гендерные стереотипы в спорте.

Список использованных источников

- 1 Дамадаева, А.С. Гендерные исследования в спортивной психологии / А.С. Дамадаева // Психологический журнал. – №1. – 2012. – С.40– 49.
- 2 Стамбулова, Н.Б. Психология спортивной карьеры / Н.Б. Стамбулова. – М.: Академия, 2000. – 113с.
- 3 Родоманова, С.С. Социальные проблемы гендерных отношений в спорте / С.С. Родоманова, СПб.: Алетейя, 2006. – 324 с.

УДК 316.64-055.1/.2:149.679.7

Д. И. Ефремова

Научный руководитель: Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье рассматривается период ранней зрелости, являющийся этапом вступления во взрослость, который характеризуется достижением пика биологического созревания организма, а также определенными сформировавшимися, и достаточно устойчивыми, гендерными установками.

Ключевые слова: гендер, гендерная установка.

Период ранней взрослости характеризуется завершением перехода от юности к статусу взрослости. Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное чувство, исчезают сомнения и временность юности, человек занят строительством своего будущего. В эту возрастную фазу человек применяет всю информацию, которую он приобрел о социальных ролях взрослых, к себе. Он заканчивает учебу, приобщается к трудовой деятельности, вступает в брак, заводит детей, определяет общий стиль жизни и конкретные задачи на будущее, устанавливает круг друзей различной степени близости. Опыта взрослой жизни еще мало, поэтому молодые люди поступают иногда импульсивно, необдуманно, совершая ошибки, принимая неправильные решения и делая неправильные выборы [1].

Главная цель молодости, по мнению А.В. Толстых, заключается в реализации возможностей саморазвития.

По определению ранняя взрослость – это этап вступления во взрослость, который характеризуется достижением пика биологического созревания организма, оптимизмом молодых людей, планированием ими своего личного и профессионального будущего, достижением возраста гражданской зрелости, изменением социальных ролей, часто разлукой с родительским домом.

Согласно модели развития взрослых Р. Хейвигхерста, задачами ранней взрослости являются: выбор супруга и, подготовка к супружеской жизни, создание семьи, воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, начало профессиональной деятельности, принятие гражданской ответственности, нахождение соответствующей социальной группы [2,3].

Выбор спутника жизни и создание семьи – один из важных аспектов социальной ситуации развития в ранней взрослости.

Несмотря на сенситивность ранней взрослости для создания семьи и все благоприятные факторы данного периода, задача выбора партнера довольно часто решается неудачно. Статистика разводов, которые отбываются в молодом возрасте, составляет около 50 %.

Отсюда, следует полагать, что главной причиной не правильного выбора партнёра и большого количества развода свидетельствует искаженная система установок, представлений и стереотипов и о семье и партнере по браку, сформированная под влиянием социокультурных факторов.

Для мужчин, и для женщин, выходящих на брачный рынок, представляется трудной задачей выбрать того спутника жизни, который бы в полной мере соответствовал их ожиданиям и представлениям об идеальном партнере.

Гендерные различия выбора партнера по браку представлены в содержании стереотипов, обусловленных патриархальной или феминистической точкой зрения: о физических данных будущего избранника, основанных на репродуктивных ожиданиях и биологических

возможностях, полоролевых стереотипах о реализации семейных функций в будущем браке, традиционных стереотипов маскулинности – феминности, стереотипных представлений о разделении труда [2,3].

Исследование, проведенное Т.Б. Легениной, показало, что у мужчин, и у женщин в период ранней взрослости имеются значительные расхождение представлений о будущем партнере по браку (идеализированный образ).

Молодые женщины главными качествами своего будущего избранника считают: любящий, мужественный, искренний, счастливый, обаятельный, сильный, дружелюбный, чистый, не женственный. В образе идеального супруга представлены маскулинные характеристики, отсутствуют феминные качества, а преобладают качества моральные. То есть преобладают романтические ожидания, соответствующие, скорей, стереотипным, культурно-историческим образцам мужчины. Эти представления в реальной жизни находятся в диссонансе с опытом реального взаимодействия с молодыми людьми. Оцениваемая молодыми женщинами реальность показывает, что мужчины не соответствуют параметрам идеального избранника, прежде всего, расхождение представлено в таких характеристиках как: не любящий, недостаточно мужественный, женственный, недостаточно обаятельный, не вполне сильный, недостаточно добросовестный. Женщины, имеющие потенциальные брачные намерения, не находят в окружающих молодых людях мужчину их мечты и видят в них излишнюю феминность [4].

Молодые мужчины в идеальном образе женщине видят прежде других такие качества: женственность, дружелюбие, красота, искренность, счастливая. В реальном социальном взаимодействии образ женщины приобретает такие качества: аналитичные, сострадательные (эмпатийные), самодостаточные, не проявляющие любовь (не любящие), не женственные. Основное противоречие в образах реальной и идеальной женщины заключается в диаметральной несоответствии параметров женственности. Это отражает ситуацию, когда сверстники для представительниц молодого поколения не являются потенциальным объектом любви и построения долговременных отношений.

По результатам исследования Т.Б. Легениной, молодые мужчины в большей мере полагают, что им присущ рационалистичный подход к планированию семейной жизни, что они в достаточной мере осмысливают свое отношение к ней, в то время как у женщин более выражен эмоционально-образный компонент представлений о будущем семейном укладе [4].

В представлениях женщин о своей будущей семье центральное место занимает образ будущего супруга. По их представлению будущий супруг должен обладать следующими качествами: мужественный; чувствительный; искренний; способный защитить семью; чистый; обладающий аналитическим умом; внешне красивый. Основой отношений с таким идеальным мужчиной будет любовь.

Также в идеализированный образ супруга входит стремление женщины возложить на него ответственность за выполнение представительской функции в обществе, а также участие в планировании совместного досуга.

Для молодых мужчин представления о будущей семье связаны, прежде всего, с романтической направленностью личности. Такие представления ассоциируются с наличием официальных отношений, а иные формы семейных отношений не вписываются в картину семьи. Образ будущей семьи отражает не конкретные ее характеристики и параметра, а, прежде всего, эмоциональную направленность молодых людей и стремление рассматривать семью как источник получения желаемых эмоций [5].

В своих прогнозах молодые люди видят себя лидером семьи (включая интимную сферу и выполнение воспитательной функции), не проявляющим мягкости, не свойственной настоящему мужчине, и переживающим, в основном, эмоции пугнические (преодоление, защита), альтруистические по отношению к другим членам семьи и сохраняющим романтику отношений, переживаемую им в настоящее время. Достаточно позитивен тот факт, что мужчины имеют намерение свести к минимуму употребление спиртного в семье.

Представления о материнстве и отцовстве у молодых мужчин и женщин, имеют ряд отличительных особенности. Так, материнские качества, и мужчинами, и женщинами, характеризуются гуманистическим отношением к ребенку: это любовь, ответственность, понимание, уважение, доверие, искренность, сочувствие, сострадание, терпимость, принятие и др. Мужчины в отличие женщин, выделяют группу качеств материнства, необходимых в процессе воспитания и развития ребенка: требовательность, справедливость, настойчивость, коммуникабельность, гибкость [6].

Представление у молодежи о современном материнстве противоречиво. С одной стороны, характеристика матери дается через идеальный образ, подчеркивается значимость ее здоровья, с другой – многие молодые люди отмечают женский эгоизм, наличие вредных привычек, халатное отношение к выполнению материнских функций, особенно выделяют кратковременность и эпизодичность взаимодействия с ребенком, неполноценное общение. Как отрицательный фактор рассматривается неготовность к материнству. Считают, что современным женщинам присущи следующие личные характеристики: независимость, успешность, динамичность, самодостаточность, уверенность, потребность в социальной самореализации.

Образ матери у современных молодых девушек, в общем, имеет положительную коннотацию, тем не менее, он значительно сдвигается в «негативную» сторону. Содержание социальных представлений о материнстве в ранней взрослости имеет содержательные различия в зависимости от факторов тендера, возраста и группового статуса, хотя в целом образ матери сохраняет положительную коннотацию [5].

Появление современной модели отцовства связывают с демократическими, гуманистическими тенденциями в обществе, равноправием супругов в распределении прав и обязанностей в семье. Отец и мать в современной семье представлены как равноправные партнеры. С точки зрения американских психологов успешное отцовство характеризуется активным участием в воспитании детей, интересом к успехам ребенка и частым общением с ним. Обычно такие отцы менее суровы, лучше понимают своих детей по сравнению с отцами, проявляющими «чисто мужские» качества [7].

Изучение содержательных аспектов представлений об идеальном отцовстве у молодых женщин и мужчин, позволило выявить гендерные особенности в представлении об отцовстве. Важными и совпадающими и у мужчин и женщин моментами в отцовстве являются положительные личностные качества отца, обеспечение семьи, хорошие отношения с женой, хозяйственность, уход отца за ребенком, забота, теплые отношения отца с детьми.

В числе дополнительных категорий, не встречающихся у мужчин, оказались следующие: внешность отца, его общественная деятельность, взаимоотношения с родственниками. Самым значимым качеством в отцовстве у молодых женщин оказался уход за ребенком и забота о нем. При этом, в отличие от представлений мужчин, характеристики этого качества отцовства у женщин предполагают большую заботу, внимание отца по отношению к ребенку.

Отмечается, что в отличие от мужчин у женщин следующей по степени значимости в системе представлений женщин об отце являются личностные качества. Они включают в себя не только перечисление качеств идеального отца, отсутствие у него вредных привычек, но и необходимость идеального отца быть еще и идеальным мужем. Иными словами, с точки зрения женщин, мужчине мало быть идеальным отцом, ему еще нужно стать и идеальным мужем, уделяющим внимание не только детям, но и жене [7].

Представление женщины об идеальном отце является наиболее дифференцированным и эмоционально насыщенным, в сравнении с мужчиной. При этом в образе идеальных отцов женщины наделяют их как гендерно-стереотипной, так и не стереотипной характеристикой.

Исследование Т.Б. Легениной также показало, что в отношении ожиданий женщин о распределении власти в семье доминируют феминистические взгляды. Верховенство мужчины в семье предполагает лишь каждая десятая, в то время как претендует на лидерство каждая третья, а соглашается распределить власть на паритетной основе более половины девушек.

Т.Б. Легенина, констатирует наличие рассогласование брачных гендерных ожиданий молодежи. Молодые женщины, стремясь к маскулинным проявлениям молодых людей, в реальности встречаются

с доминирующей инфантильной позицией, сводящейся к желанию получить эмоциональную поддержку в виде сострадания (жалости) [8].

Мужчины, имеющие брачные намерения, ожидают получить от женщин эмоциональное удовлетворение от проявления комплекса свойств, характерных материнской позиции.

Взаимные чувства и духовная близость супругов как основа современной молодой семьи отходят на второй план, уступая место материальному, прагматическому расчету. Это обуславливает стремление молодых женщин к поиску зрелого, материально обеспеченного партнера и неготовность молодых людей нести ответственность за собственную семью в рамках официального брака.

Список использованных источников

- 1 Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
- 2 Карсаевская, Т.В. Этапы жизненного цикла человека зрелость и старость / Т.В. Карсаевская. – М., 2005. – 250 с.
- 3 Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 2006. – 320 с.
- 4 Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
- 5 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Питер, 2000. – 204 с.
- 6 Кон, И.С. Ребенок и общество / Под ред. И.А. Жеребкиной. – М., 2000. – 271 с.
- 7 Малышева, Н.Г. Гендерные стереотипы в молодежных средствах массовой коммуникации: Дис. канд. психол. Наук / Н.Г. Малышева. – Москва, 2008. – 178 с.
- 8 Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст/ Х.М. Ремшмидт. – М., 1994. – 119 с.

УДК 616.89-008.444.1-055.2

А. В. Жарков

Научный руководитель: Т. Е. Яценко, канд. психол. наук, доцент
УО «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи, Беларусь

ВИДЫ И ФАКТОРЫ АУТОАГРЕССИВНОГО И АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается социальное значение аутодеструктивного поведения, виды и факторы аутоагрессивного и аутодеструктивного поведения, представлены результаты изучения аутоагрессивного и аутодеструктивного поведения девушек, обучающихся в средне специальном учреждении образования.

Ключевые слова: аутоагрессия, аутодеструкция, поведение, формы, виды, стратегии.

Проблема изучения отношения человека к явлениям, таящим в себе реальную или потенциальную опасность для его жизни, волнует человечество с древних времен, однако до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. По данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно в мире совершается 500 тысяч самоубийств и около 5 миллионов покушений на самоубийство. Самоубийства тесно связаны с наркотизацией, алкоголизацией и злоупотреблением лекарственными препаратами. Суицидальные попытки наблюдаются у 40-60 % больных алкоголизмом; 25 % больных опийной и 42 % барбитуровой наркоманией кончают жизнь самоубийством. Выделяются формы аутодеструктивного поведения, при которых неосознанное стремление к смерти реализуется в социально одобряемых и общественно полезных действиях [1, с. 3].

Социальное значение аутодеструктивного поведения имеет несколько аспектов: во-первых, эпидемическое распространение аутодеструктивных тенденций в России ставит такое поведение в разряд общесоциальных проблем; во-вторых, групповые способы воздействия, такие как заражение (в том числе эмоциональное), внушение, подражание, феномен группового давления на индивида значительно усиливают аутодеструктивное поведение, способствуют более глубокой деструкции личности; в-третьих, аутодеструктивное поведение тесно коррелирует с социально-психологической дезадаптацией личности; в-четвертых, за счет эффекта стереотипизации единичные случаи аутодеструктивного поведения приписываются всей социальной группе в целом («вся молодежь - наркоманы», «все грузчики – алкоголики»), в-пятых, дебют аутодеструктивного поведения, а зачастую и его реализация происходят в различных социальных группах [1, с. 3].

Одной из наиболее радикальных форм аутодеструктивного поведения является суицид. В информационном бюллетене ВОЗ (август, 2015), посвященном проблеме самоубийства, отмечается, что самоубийства являются второй ведущей причиной смерти среди молодых людей 15–29 лет, причем на страны с низким и средним уровнем дохода приходится 75 % самоубийств в мире. Акты самоповреждения (как не имеющие суицидальной направленности) и суицидальные акты специалистами ВОЗ не разделяются, так как весьма трудно доказать наличие или отсутствие суицидального намерения и в тех, и в других случаях [2, с. 177].

Несомненно, усугубляющими тяжесть аутодеструктивного поведения являются социально-экономическая нестабильность, стремительное развитие новых технологий и неконтролируемое их использование во всех важных сферах жизни общества, а также современные нам процессы социальной трансформации, связанные с возникновением новых социальных угроз (например, угроза терроризма), и опосредованные ими социальные страхи, и тревоги [2, с. 178].

«Переходный возраст, – писал Л.С. Выготский, – это возраст оформления мировоззрения и личности, возникновения самосознания и связанных представлений о мире» [3, с. 122]. Культурная среда, в которой происходит развитие, является основой формирования личности подростка: ценностей, предпочтений, нравственных приоритетов и мировоззрения.

Свойственные этому возрасту трудности саморегуляции находят свое выражение в импульсивности, тревожности, проблемах самооценки и управления эмоциями [4, с. 100]. Нарушения саморегуляции отражают диспозициональную предрасположенность к саморазрушению и выступают в качестве медиатора отношений между склонностью к аутодеструктивным действиям и различными ситуативными факторами (например, психической травмой).

Современная информационная среда, особенности семейного воспитания, контакты со сверстниками, особенности места проживания, экономическая обстановка и политические тенденции – все это составляет тот самый контекст культурного развития ребенка, в рамках которого эти влияния выступают в форме систем искусственно созданных стимулов, «назначение которых состоит в воздействии на поведение» [3, с. 81]. Деструктивные тенденции современной культуры и жизни общества оказываются той почвой, на которой происходит формирование высокой готовности к саморазрушению, что психологически закрепляется в таких структурах, как личностные черты (например, тревожность, депрессивность, дисфоричность и т. п.), ценности (например, ценность новизны, риска, пренебрежения опасностью, ценность морфологической трансформации, т. е. радикального изменения своего тела) и ценностные суждения («все бессмысленно», «не вижу смысла к чему-то стремиться», «моя жизнь ничего не стоит», «жизнь людей ничего не стоит»).

Аутодеструктивное поведение – это поведение, связанное с разными формами саморазрушения: от высокорискованных действий, нацеленных на поиск новых ощущений, до самоповреждений и суицидальных актов. Аутодеструктивное поведение определяют, как намеренное причинение себе вреда, или совершение действий, которые имеют негативные последствия для индивида. Чаще всего под этим понятием подразумевают суицидальное и самоповреждающее поведение, реже – алкогольную и наркотическую зависимость, расстройства пищевого поведения [5, с. 1665], вербальную аутоагрессию [6, с. 605], рискованное сексуальное поведение [7, с. 331].

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе учреждения профессионально-технического образования Республики Беларусь. Выборку исследования с учетом половой специфики контингента обучающихся составили 40 девушек в возрасте 17-18 лет.

Для выявления склонности к аутоагрессивному поведению, нами были использованы следующие методики: анкета «Модификация тела и самоповреждения» (Н.А. Польская, А.С. Кабанова), «Шкала причин самоповреждающего поведения» (Н.А. Польская).

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Девушки используют следующие формы и виды аутоагрессивного поведения, проявляющиеся в действиях по модификации тела:

1. Тату (35, 29 %);
2. Пирсинг (35,29 %);
3. Другие модификации (29,42 %) (шрамирование, выдёргивание волос, очень короткие стрижки и т.д.)

Девушки обозначили следующие причины обращения к модификации тела: интерес (40 %) и выделение своей индивидуальности (60 %).

При этом 50 % девушек указали, что хоть раз, но пытались сами модифицировать своё тело пирсингом либо сделать татуировку.

Также 90 % девушек отметили, что употребляют регулярно алкогольные напитки и курят табачные изделия. Это дает основание полагать, что перечисленные формы модификации тела, возможно, интересны им и как проявления поведения, нарушающего социальные нормы.

Выявлены следующие способы самоповреждающего поведения, применяемые девушками:

1. Инструментальное самоповреждение (порезы острыми предметами, уколы или прокалывание кожи острыми предметами и т.д.) – применяют 52,94 % девушек с частотой «один раз» или «иногда». Они используют ножи, иглы, горячие предметы чтобы оставлять отметины и шрамы на своём теле для привлечения внимания со стороны родителей и друзей, чтобы к ним проявили сострадание, и они оказались в центре внимания.

2. Соматическое самоповреждение (удары кулаком по своему телу, выдёргивание волос, обкусывание губ и т.д.) используют часто 82,35 % девушек. Они применяют агрессию по отношению к собственному телу и используют в виде «оружия» собственное тело: бьют себя, выдёргивают волосы и так далее. Такой вид агрессии они применяют в те моменты, когда не хотят привлечь внимание, а просто пытаются справиться с аффектом (злостью, агрессией и так далее).

Остальная часть респондентов в количестве 17,65 % не указали какие-либо способы причинения самоповреждений.

Были определены стратегии, отражающие цель самоповреждений:

1. Стратегию «Восстановление контроля над эмоциями» используют 70,59 % респондентов. То есть подавление негативных эмоций или справление с аффектом.

2. Стратегию «Воздействие на других» применяют 35,29 % респондентов. То есть манипулирование людьми через причинение себе вреда по средствам порезов или ожогов, для получения личной выгоды.

3. Стратегию «Избавление от напряжения» используют 52,94 % респондентов. То есть подавление напряженных эмоций перед экзаменом или серьёзным разговором. Можно заметить, что более 50 % девушек

применяют данную стратегию. Это может быть связано с выпускным курсом.

4. Стратегию «Изменение себя, поиск нового опыта» применяют 29,41 % респондентов. То есть происходит окультуривание поведения жертвы и поведения аутоагрессивного характера в мировом кинематографе, что приводит к повторению поведения и так называемому «поиск себя».

По данным результат проведённого исследования можно подвести следующие выводы:

1. Большинство девушек в средне специальных учреждениях образования делают пирсинг и татуировки, чтобы выделяться среди остальных девушек, так как в данных учреждениях они пытаются показать свою принадлежность к «самой себе», а не какой-либо компании. Показать свой авторитет в глазах своих однокурсниц.

2. Девушки самоповреждают своё тело, чтобы выделиться из толпы.

3. Большинство девушек проявляют аутоагрессию в виде соматических способов навредить себе.

4. Большая часть респондентов проявляют аутоагрессию, чтобы справиться с эмоциями. У них есть потребность в катарсисе.

На основании данных выводов можно вывести следующие рекомендации:

1. Проведение профилактических мероприятий о вреде модификации тела в домашних условиях.

2. Проведение коррекционных программ на темы «Поддержка», «Взаимопомощь и общение».

3. Проведение профилактических бесед психолога с учащимися о вреде аутоагрессии и альтернативных конструктивных стратегиях совладания с трудными жизненными ситуациями и удовлетворения своих потребностей.

Список использованных источников

1 Берно-Беллекур, И.В. Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения / И.В. Берно-Беллекур. – СПб: РГПУ. – 2003.

2 Польская, Н.А. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте / Н.А. Польская, Н.В. Власова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – №. 4. – С. 176.

3 Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии/ под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

4 Польская, Н.А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) / Н.А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 2 (81). – С. 140–152.

5 Van der Kolk, B.A. Childhood origins of self-destructive behavior / B.A. Van der Kolk, J.C. Perry, J.L. Herman // American journal of Psychiatry. – 1991. – Vol. 148. – № 12. – P.1665– 1671.

6 Cohen, I.L. A large-scale study of the psychometric characteristics of the IBR modified overt aggression scale: Findings and evidence for increased self-destructive behaviors in adult females with autism spectrum disorder / I.L. Cohen et al. // Journal of autism and developmental disorders. – 2010. – Vol. 40. – № 5. – P. 599– 609.

7 Scourfield, J. Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of distress: resilience, ambivalence and self-destructive behaviour / J. Scourfield, K. Roen, L. McDermott // Health & social care in the community. – 2008. – Vol. 16. – № 3. – P. 329–336.

УДК 159.922.1:616.89-008.444.9

С. Н. Зубкова

Научный руководитель: О. А. Андриенко, канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт,
филиал УВО «Оренбургский государственный университет», г. Орск, Россия

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИИ

В настоящее время в психологической литературе все большую актуальность приобретают гендерные исследования. Проблема исследования гендерных особенностей проявления агрессивного поведения имеет отражение, как в практических, так и в теоретических изысканиях. В данной статье представлены результаты теоретического и практического изучения гендерных особенностей проявления агрессии, и выявлено, что гендерные различия влияют на уровень проявления агрессии.

Ключевые слова: гендер, гендерные особенности, агрессия, агрессивное поведение.

Изучение гендерных отношений становится важной частью многих социальных и гуманитарных наук [4]. Гендерная психология изучает закономерности личностного развития, вызванные явлениями половой дифференциации, стратификации и иерархизации [5].

В своих исследованиях Е. Маккоби и К. Джеклин выявили четыре психологических различия между полами: способности к ориентированию в пространстве, математические способности, речевые навыки и агрессивность [8].

Исследованием проблемы агрессивного поведения занимались такие зарубежные психологи, как Р.Бэрн [3], Э.Фромм [10], К.Лоренц [7] и многие другие. Агрессия является важнейшей индивидуально-личностной характеристикой, которая влияет на качество социальной жизни человека [2]. Агрессивное поведение выступает как одна из форм реагирования на разнообразные жизненные ситуации [6].

При исследовании вербальной и не вербальной агрессии можно заметить, что они в основном преобладают у женщин. Эта тенденция связана с тем, что прямое проявление открытого агрессивного поведения угрожает хорошим взаимоотношениям с окружающими, что считается наиболее важным для женщин. Представители же мужского пола начинают использовать скрытую агрессию только во взрослости и при этом продолжают уступать по частоте ее использования.

В ряде зарубежных исследований была установлена более высокая агрессивность мальчиков и мужчин по сравнению с девочками и женщинами. Здесь подразумевается открытая агрессия, причем гендерные различия в данном плане не уменьшаются, а увеличиваются с возрастом испытуемых [1].

При проявлении такого вида агрессии имеет значение ряд факторов:

1. Пол объекта агрессии. Мальчики шестилетнего возраста чаще демонстрируют такую агрессию по отношению к мальчику-новичку, чем к девочке. Девочки же примерно аналогично реагируют на новичков разного пола;

2. Боязнь возмездия. Вероятно, что физически слабые девочки и мальчики опасаются проявлять открытую агрессию по отношению к сильным мальчикам. Часто бывает, что «жертва» агрессии в значительной мере ответственна за ее проявление у партнера по взаимодействию;

3. Социальное подкрепление. При проявлении агрессии мальчики в основном поощряются своими сверстниками, а девочки нет;

4. Гендерные нормы поведения. Физическую агрессию со стороны женщины воспринимают негативно, как неумение владеть собой и несоблюдение общепринятых норм, а со стороны мужчины как способ повысить самооценку и усилить положение в группе;

5. Техника измерения физической агрессии. Нет точной уверенности в надежности этого измерения [9].

Целью проведенного нами исследования явилось изучение гендерных особенностей проявления агрессии.

В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что у юношей уровень агрессии выше, чем у девушек, при этом у девушек преобладает вербальная агрессия, а у юношей – физическая.

Работа проводилась на базе Орского Гуманитарно-технологического института. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курса в количестве 50 человек (25 девушек и 25 юношей).

Для изучения гендерных особенностей проявления агрессии использовались методики: «Виды агрессии» (автор Л.Г. Почебут), методика А. Басса-М. Перри, методика А. Ассингера.

В результате проведения методики «Виды агрессии» было выявлено, что общая шкала агрессивности у 64 % девушек имеет средний уровень, что говорит о нормальных адаптационных способностях, у 36 % девушек имеет низкий уровень, что говорит о хороших адаптационных способностях.

При этом общая шкала агрессивности у 76 % юношей имеет высокий уровень, что говорит о низких адаптационных способностях, у 24 % юношей имеет средний уровень, что говорит о нормальных адаптационных способностях.

Вербальная агрессия у 80 % девушек имеет высокий уровень, что означает, что девушки предпочитают выражать свою агрессию посредством форм и содержания словесных ответов, у 20 % средний уровень.

У 36 % юношей вербальная агрессия имеет высокий уровень, то есть они предпочитают выражать свою агрессию посредством форм и содержания словесных ответов, у 64 % юношей низкий уровень, что говорит о том что юноши стараются не прибегать к выражению агрессии посредством словесных ответов.

Физическая агрессия у 16 % девушек имеет средний уровень, у 84 % девушек имеет низкий уровень, то есть девушки не склонны к выражению агрессии посредством применения физической силы в отношении другого человека.

У 68 % юношей физическая агрессия имеет высокий уровень, что говорит о том, что они предпочитают выражать агрессию посредством применения физической силы в отношении другого человека, у 32 % юношей средний уровень.

Предметная агрессия у 72 % девушек имеет высокий уровень, что говорит, о том, что агрессия проявляется посредством разрушения или повреждения предметов, у 16 % средний уровень, у 12 % низкий уровень.

У 72 % юношей предметная агрессия имеет высокий уровень, что говорит, о том, что агрессия проявляется посредством разрушения или повреждения предметов, у 16 % средний уровень, у 12 % низкий уровень.

Эмоциональная агрессия у 16 % девушек имеет средний уровень, у 84 % низкий уровень, что говорит о том, что они не склонны действовать импульсивно и произвольно.

У 24 % юношей эмоциональная агрессия имеет высокий уровень, то есть они более склонны действовать под влиянием эмоций, импульсивно и произвольно, у 16 % юношей средний уровень, у 60 % юношей низкий уровень.

Самоагрессия у 36 % девушек имеет высокий уровень, то есть агрессия проявляется посредством нанесения себе физического и психического ущерба, у 12 % девушек средний уровень, у 48 % низкий уровень.

У 68 % юношей самоагрессия имеет высокий уровень, то есть агрессия проявляется посредством нанесения себе физического и психического ущерба, у 12 % юношей средний уровень, у 20 % низкий уровень.

Таким образом, результаты данной методики показали, что юноши более склонны к проявлению агрессии, чем девушки. При этом у девушек уровень вербальной агрессии выше, чем у юношей. Уровень физической агрессии у юношей значительно выше, чем у девушек. Уровень предметной агрессии имеет схожий характер. Уровень эмоциональной агрессии и самоагрессии у юношей выше, чем у девушек.

Результаты методики А. Басса-М. Перри показали:

1. Физическая агрессия у 20 % девушек имеет высокий уровень, то есть они более склонны к проявлению агрессии посредством применения физической силы по отношению к другому человеку, у 20 % девушек средний уровень, у 60 % низкий уровень.

У 64 % юношей физическая агрессия имеет высокий уровень, то есть проявление агрессии происходит за счет применения физической силы, у 36 % юношей средний уровень.

2. Гнев у 56 % девушек имеет высокий уровень, то есть проявление агрессии путем протестных переживаний, у 16 % девушек средний уровень, у 28 % низкий уровень.

У 56 % юношей гнев имеет высокий уровень, то есть проявление агрессии путем протестных переживаний, у 44 % юношей средний уровень.

3. Враждебность у 16 % девушек имеет высокий уровень, у 24 % девушек средний уровень, у 60 % низкий уровень.

У 84 % юношей враждебность имеет высокий уровень, у 16 % юношей средний уровень.

Таким образом, результаты данной методики показали, что юноши имеют более высокий уровень агрессивности, чем девушки.

Результаты методики А. Ассингера показали, что у 48 % девушек умеренный уровень агрессивности, у 52 % девушек низкий уровень агрессивности, то есть они слишком миролюбивы, что обуславливается неуверенностью в себе.

У 36 % юношей имеется высокий уровень агрессивности, что говорит о неуравновешенности и излишней жестокости, у 40 % юношей средний уровень, у 24 % юношей низкий уровень.

Таким образом, результаты данной методики показали, что юноши имеют более высокий уровень агрессивности, чем девушки.

Выводы исследования. Сопоставив результаты всех трех методик, можно сделать вывод, о том, что юноши имеют более высокий уровень агрессии, чем девушки. При этом девушки более склонны к проявлению вербальной агрессии, а юноши к проявлению физической и эмоциональной агрессии, а также – к самоагрессии. Также юноши более склонны к проявлению гнева и враждебности.

Список использованных источников

1 Барышникова, Л.М. Гендерные различия в проявлении агрессии подростков / Л.М. Барышникова / Сборник научных трудов по материалам IV Всероссийских социально педагогических чтений им. Б. И. Лившица «Актуальные вопросы развития социальной активности молодежи в Уральском федеральном округе». Воспитание социально-активной молодежи в разновозрастных детско-юношеских коллективах. 2012, С. 45-54.

2 Бэрон, Р.А. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон-СПб.: Питер, 2001. – 352 с.

3 Бэрон, Р.А. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрон, Н. Кэпп, Н. Миллер. – СПб.: Питер, 2003. - 272 с.

4 Здравомыслова, Е.А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии. / Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина // Социологические исследования. - № 11 – 2000, С.15-24.

5 Клещина, И.С. Гендерная психология и направления ее развития. Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2003. - 436 с.

6 Липунова, О.В. Гендерные различия в проявлении агрессии у подростков с нарушениями поведения / О.В. Липунова / Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения. 2013, С. 59-67.

7 Лоренц, К.З. Агрессия / К. Лоренц. – М.: Наука, 1994. – 361 с.

8 Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения [Текст]: учебное пособие.- СПб.: Речь, 2005 - 445 с

9 Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков [Текст]: учебное пособие / Ю.Б. Можгинский. - М.: Медпресс, 2006. - 128 с.

10 Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Просвещение, 1994. – 285 с.

УДК 316.622:316.613.43-055.2=058.5

М. М. Прокопенко

Научный руководитель: Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ ПО СТАТЬЕ 328 УГОЛОВНОГО КОДЕКСА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В данной статье ставится задача рассмотреть гендерные особенности агрессивного поведения женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы за незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов.

Ключевые слова: гендер, агрессия, гендерная идентичность, маскулинность, андрогинность, фемининность.

Опираясь на анализ современной научной литературы, агрессию можно определить, как мотивированное, разрушительное поведение, направленное на одушевленные и неодушевленные объекты, противоречащее нормам сосуществования людей в социуме, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Сделанное обобщение позволяет не разводить понятия агрессия и агрессивное поведение, рассматривать их как синонимы.

На базе учреждения «Исправительная колония № 4» управления Департамента исполнения наказания МВД Республики Беларусь по Гомельской области было проведено исследование, по результату которого можно наблюдать что характерной особенностью нашей выборки является то, что 33 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы по статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь, имеют андрогинный тип гендерной идентичности, 42 % женщин, отбывающих наказание в местах

лишения свободы по данной статье, имеют фемининный тип гендерной идентичности, 25 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы по вышеуказанной статье, имеют маскулинный тип гендерной идентичности.

Также в ходе исследования была проведена методика «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой, где были соотнесены гендерная идентичность заключенных женщин с гендерными установками. Исходя из полученных статистических данных можно наблюдать, что между заключенными женщинами с фемининным типом гендерной идентичностью и маскулинным типом гендерной идентичности были выявлены значимые статистические различия по гендерной установке «агрессия», между заключенными женщинами с фемининным типом гендерной идентичности и андрогинным типом гендерной идентичности не выявлено значимых статистических различий по гендерной установке «агрессия», между заключенными женщинами с маскулинным типом гендерной идентичности и андрогинным типом гендерной идентичности были выявлены значимые статистические различия по гендерной установке «агрессия».

При помощи опросника Басса-Дарки для диагностики агрессивности не были выявлены статистически значимые различия по шкалам «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «раздражение», «негативизм», «обида», «подозрительность», «вербальная агрессия», «чувство вины» и «враждебность» на всех уровнях у заключенных женщин, отбывающих наказания в местах лишения свободы, согласно статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь, с различным типом гендерной идентичности.

При помощи теста агрессивности (опросник Л.Г. Почебут) не были выявлены статистически значимые различия по шкалам «физическая агрессия», «вербальная агрессия», «предметная агрессия» и «самоагрессия» на всех уровнях у заключенных женщин, отбывающих наказания в местах лишения свободы, согласно статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь, с различным типом гендерной идентичности. Однако, были выявлены статистически значимые различия между заключенными женщинами с фемининным типом гендерной идентичности и заключенными женщинами с маскулинным типом гендерной идентичности по шкале «эмоциональная агрессия».

Подводя итоги можно сделать вывод о том, что осужденные женщины по статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь с маскулинным типом гендерной идентичности имеют более выраженную гендерную установку «агрессия», которая подразумевает под собой физическое или вербальное поведение, нацеленное на причинение вреда противоположному полу, демонстрацию своего превосходства над партнером, по сравнению с заключенными женщинами с андрогинным типом гендерной идентичности и фемининным типом гендерной идентичности, отбывающих наказание в местах лишения свободы по данной статье. Также у осужденных женщин по статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь с маскулинным типом

гендерной идентичности возникает эмоциональное отчуждение при общении с другими людьми, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к ним.

Список использованных источников

1 Зинченко, В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1997. □ 470 с.

2 Уголовный кодекс Республики Беларусь. Уголовно-процессуальный кодекс Республики Беларусь. – Мн.: Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2007. – 704 с.

УДК 159.9.019.43:316.622-053.67

А. В. Смирнова

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

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье раскрываются теоретические и эмпирические основы изучения копинг-стратегий у юношей и девушек. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире юноши и девушки подвержены разным негативным факторам. Чтобы их преодолеть, необходимы копинг-стратегии. В статье представлены результаты эмпирического исследования применения копинг-стратегий в разные периоды юношеского возраста.

Ключевые слова: копинг-стратегия, юноши, девушки.

Изучение проблемы копинг-стратегий личности в юношеском возрасте очень важна и актуальна в современном мире. В современных условиях молодое поколение подвергается огромному воздействию разных негативных факторов, в том числе стрессам. Для того, чтобы человек преодолел стрессовые ситуации на протяжении своей жизни он вырабатывает так называемое копинг-поведение или копинг-стратегии, то есть систему целенаправленного поведения по сознательному овладению ситуацией для уменьшения вредного влияния стресса [1]. В зарубежной психологии изучением копинг-стратегии занимались С. Фолкман, Р. Лазарус. В российской психологии данное явление, нашло отражение в работах К.К. Платонова, Б.М. Теплова, Л.И. Уманского, В.С. Мерлина, В.А. Бодрова.

На основе теоретического изучения было проведено эмпирическое исследование особенностей копинг-стратегий у юношей и девушек. Выборку исследования составили 129 учащихся и студентов ГУО «СШ № 42 г. Гомеля», УО «ГГУ имени Ф. Скорины», УО «БелГУТ», из них 69 человек –

возраста ранней юности (15–18 лет) и 60 человек – возраста поздней юности (19–23 года), в качестве диагностического метода исследования была использована методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана.

По Д. Амирхану, все поведенческие стратегии, которые формируются у человека в процессе жизни, можно подразделить на три большие группы, а именно «стратегия разрешения проблем», «стратегия поиска социальной поддержки», «стратегия избегания».

«Стратегия разрешения проблем» – это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем. «Стратегия поиска социальной поддержки» – это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблем обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим. «Стратегия избегания» – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем [2].

Данные, полученные по результатам диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у юношей и девушек

Копинг-стратегия	Уровни	Ранняя юность		Поздняя юность	
		юноши	девушки	юноши	девушки
Разрешение проблем	Очень высокий	0 %	0 %	0 %	0 %
	Высокий	6 %	11 %	2 %	2 %
	Средний	44 %	57 %	60 %	60 %
	Низкий	44 %	27 %	23 %	23 %
	Очень низкий	6 %	8 %	15 %	0 %
Поиск социальной поддержки	Очень высокий	0 %	0 %	3 %	0 %
	Высокий	0 %	5 %	3 %	5 %
	Средний	53 %	65 %	40 %	43 %
	Низкий	34 %	19 %	37 %	37 %
	Очень низкий	13 %	11 %	17 %	15 %
Избегание проблем	Очень высокий	0 %	0 %	3 %	5 %
	Высокий	9 %	11 %	5 %	2 %
	Средний	16 %	16 %	13 %	30 %
	Низкий	41 %	11 %	57 %	45 %
	Очень низкий	34 %	23 %	22 %	18 %

Данные, полученные по результатам методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у юношей и девушек в ранней юности, представлены на рисунке 1. Ранний возраст – это от 1 г до 3 лет



Рисунок 1 – Результаты по методике «Индикатор копинг-стратегий» у юношей и девушек в ранней юности

Согласно полученным данным, представленным на рисунке 1, доминирующими копинг-стратегиями у юношей и девушек являются «Поиск социальной поддержки» и «Разрешение проблем».

Как у юношей, так и у девушек преобладают средние показатели по копинг-стратегиям «Разрешение проблем» и «Поиск социальной поддержки», низкие показатели по стратегии «Избегание проблем». Очень высокие показатели у юношей в раннем возрастном диапазоне по всем копинг-стратегиям выявлены не были. Однако девушки несколько чаще прибегают к «Поиску социальной поддержки». Можно отметить, что в раннем юношеском возрасте респонденты пытаются справляться с жизненными затруднениями, но система совладания с проблемными ситуациями еще не сформирована.

Данные, полученные по результатам методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у юношей и девушек в поздней юности, представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты по методике «Индикатор копинг-стратегий» у юношей и девушек» в поздней юности

Согласно полученным данным, представленным на рисунке 2, доминирующими копинг-стратегиями у юношей и девушек являются «Разрешение проблем» и «Избегание проблем».

Как у юношей, так и у девушек в поздней юности преобладают средние показатели по копинг-стратегиям, однако имеется небольшая тенденция к появлению высоких и очень высоких уровней, снижение показателей по низкому и очень низкому уровням.

Юноши несколько чаще прибегают к стратегии «Поиск социальной поддержки», девушки – к стратегии «Избегание проблем», то есть юноши чаще пытаются решать проблемы, в том числе взаимодействуя с другими людьми.

Таким образом, не имеется значимых различий между полученными данными по применению различных копинг-стратегий в ранней и поздней юности. Доминирующими стратегиями как у юношей, так и у девушек являются «Разрешения проблем», «Поиск социальной поддержки».

Со временем юноши и девушки начинают проще преодолевать стрессовые ситуации, адаптироваться в современном мире, опираясь на собственные личностные ресурсы и на окружение, то есть жизненный опыт, опора на родных и близких позволяют эффективнее применять совладающие стратегии, сознательно преодолевать жизненные затруднения и проблемы.

Список использованных источников

1 Особенности копинг-стратегий: Режим доступа: URL: file:///C:/Users/Anya2/Downloads/osobennosti-koping-strategy-lichnosti-v-starshem-shkolnom-vozraste.pdf. – Дата доступа: 12.06.2019.

УДК 159.922.1:176

А. В. Суц

Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
УО «Полоцкий государственный университет»,
г. Новополоцк, Беларусь

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УСТАНОВКАХ К СЕКСУ И В СЕКСУАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются проявления сексуальности в юношеском возрасте, представлены результаты исследования гендерных различий в установках к сексу и в сексуальном поведении у студентов.

Ключевые слова: сексуальность, юношеский возраст.

Сексуальность человека – это совокупность биологических, психофизиологических, душевных и эмоциональных реакций, переживаний и поступков человека, связанных с проявлением и удовлетворением полового влечения [2]. Долгое время широкое обсуждение проблемы сексуальности находилось под запретом. На современном этапе достигнуты положительные изменения в массовом сознании по данному вопросу, но это отнюдь не означает, что все проблемы в данной области решены.

Исследования сексуальности особенно актуальны в юношеском возрасте, так как именно юношеский возраст характеризуется появлением значимых новообразований, детерминирующих развитие важных личностных структур. Это возраст студенчества, так как большинство авторов нижней границей юношеского периода считают 16–17 лет, когда приобретает первичная социализация, а верхней – 24–25 лет, когда происходит завершение социализации, то есть усвоение профессиональных, семейных, культурных функций.

Проявления сексуальности в юношеском возрасте противоречивы. Одной из основных и самых значительных причин проявления сексуальности в юношеском возрасте является стремление получать удовлетворение. Однако, с психологической точки зрения, интересно то, что наиболее действенным фактором, удерживающим подростков и юношей от вступления в половые отношения, является их собственная оценка своей психологической неготовности к началу половой жизни.

Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью того, как воспринимается современными молодыми людьми их сексуальность и как сексуальное поведение влияет на социализацию личности. Цель

исследования – изучить особенности сексуальности у студентов, проявляющиеся в установках к сексу и в сексуальном поведении. Гипотеза: различия в сексуальности между юношами и девушками проявляются в установках к сексу и в сексуальном поведении.

Методы исследования: организационный (сравнительный метод); эмпирический (опрос, проективный тест), метод обработки данных (t-тест Стьюдента для независимых выборок, критерий углового преобразования Фишера), интерпретационный (структурный метод). Батарея методик включала: опросник установок к сексу Г. Айзенка [2], проективная методика «Ворованные ягоды» [3].

Исследование проводилось в УО «Полоцкий государственный университет». Выборка составила 36 испытуемых в возрасте от 17 до 23 лет, в её составе было 15 юношей и 21 девушка.

На первом этапе исследования для выявления различий в установках к сексу между девушками и юношами был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

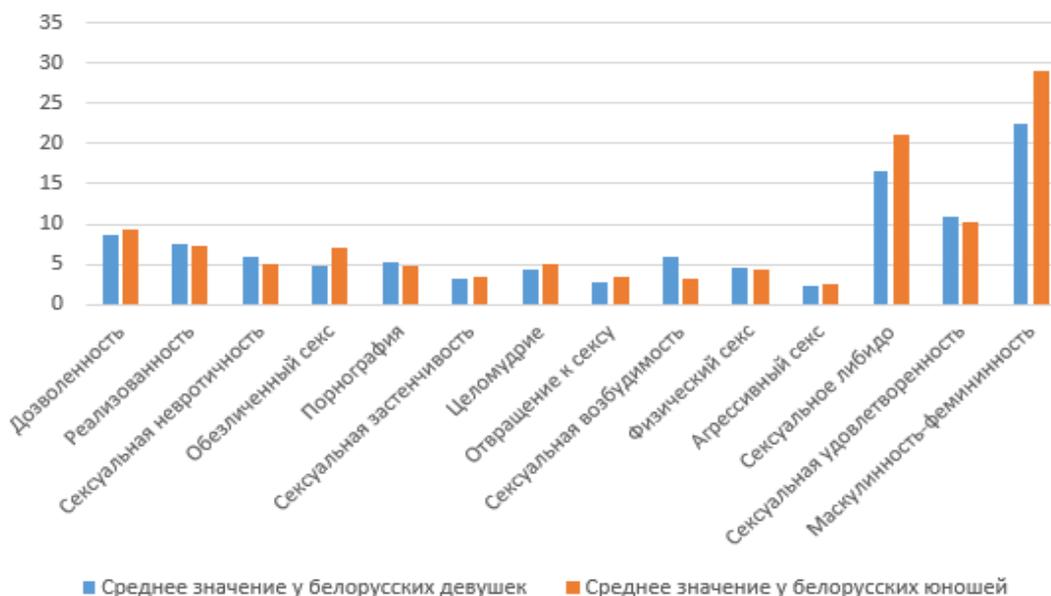


Рисунок 1 – Различия установок к сексу у юношей и девушек

На рисунке 1 отражено, что различия между юношами и девушками по выраженности переменной «обезличенный секс» являются значимыми ($p=0,00<0,05$). Иными словами, юноши более, чем девушки, склонны рассматривать сексуального партнера только в качестве объекта для получения чувственного удовольствия, не принимая во внимание его личность, индивидуальные особенности характера и темперамента и не пытаясь войти с партнером в значимую личностную связь. Обнаружено достоверное преобладание показателей шкалы сексуальной возбудимости у девушек по сравнению с юношами ($p=0,00<0,05$). Это означает,

что у девушек в сопоставлении с юношами преобладает высокая сексуальная чувствительность.

Обнаружено достоверное преобладание показателей по шкале «маскулинность-фемининность» у юношей по сравнению с девушками ($p=0,04<0,05$). Это означает, что у девушек в сопоставлении с юношами преобладает низкая сексуальная чувствительность. Наши результаты соответствуют данным более ранних исследований, согласно которым в данном возрасте девушки считают интимность более важной, чем секс, а юноши считают более важными сексуальные отношения, нежели интимность [4].

По шкалам «дозволенность», «реализованность», «сексуальная невротичность», «порнография», «сексуальная застенчивость», «целомудрие», «отвращение к сексу», «физический секс», «агрессивный секс», «сексуальная удовлетворенность» не обнаружено значимых различий между девушками и юношами ($p>0,05$).

На втором этапе исследования была проведена качественная обработка результатов исследования по проективной методике «Ворованные ягоды», которая характеризует сексуальное влечение и поведение.

Проанализируем результаты ответов по проективной методике «Ворованные ягоды» на вопрос «Вдруг непонятно откуда появляется хозяин поля и, видя непрошеного гостя, начинает возмущенно кричать на Вас. Что Вы скажете в свою защиту?», которые характеризуют действия тестируемых при уличении в неверности. Исходя из расчётов углового преобразования Фишера, различия между юношами и девушками в ответах, характеризующих действия при уличении в неверности, незначимы, так как $p>0,05$.

Кроме того, были получены ответы испытуемых на вопрос о том, что будут чувствовать респонденты после измены, то есть «после того, как приключение с воровством закончилось» [4, с.97]. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что эмпирическое значение различий между девушками и юношами по выраженности ответа «удовлетворение» и ответа «равнодушие» попадает в «зону неопределенности», то есть гипотеза о недостоверности различий отклоняется, но гипотеза об их достоверности не принимается. Результаты расчётов углового преобразования Фишера представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Результаты расчёта углового преобразования Фишера по выраженности ответа «удовлетворение» у девушек и юношей

Группы	Есть чувство удовлетворения	Нет чувства удовлетворения	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Девушки	6 (28,6 %)	15 (71,4 %)	21 (100 %)
Юноши	1 (6,7 %)	14 (93,3 %)	15 (100 %)

Таким образом, среди респондентов, испытывающих от измены чувство удовлетворения, значимо больше девушек, чем юношей ($p<0,05$).

Таблица 2 – Результаты расчёта углового преобразования Фишера по выраженности ответа «равнодушие» у девушек и юношей

Группы	Есть чувство равнодушия	Нет чувства равнодушия	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Девушки	3 (14,3 %)	18 (85,7 %)	21 (100 %)
Юноши	6 (40 %)	9 (60 %)	15 (100 %)

Исходя из данных таблицы 2, можем сделать вывод, что среди тех, кто испытывает равнодушие после измены, на достоверном уровне больше юношей, чем девушек ($p < 0,05$). Кроме приведенных выше, достоверных различий между девушками и юношами не обнаружено.

Таким образом, юноши более, чем девушки, склонны к обезличенному сексу и обладают более высокой сексуальной чувствительностью. Установлено, что среди тех, кто склонен чувствовать удовлетворение после измены, больше девушек, в то же время среди испытуемых, которые в подобной ситуации склонны переживать равнодушие, большинство составляют юноши. Следовательно, гипотеза частично подтвердилась. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые были выявлены гендерные различия в переживаниях, характерных для современных юношей и девушек в ситуации измены. Результаты исследования могут использоваться в психоконсультировании по проблемам отношений в паре.

Список использованных источников

- 1 Айзенк, Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон. – М.: Когито-центр, 2000. – 284 с.
- 2 Дерягин, Г. Б. Криминальная сексология. Курс лекций для юридических факультетов / Г. Б. Дерягин. – М: Московский университет МВД РФ, Из-во «Щит-М», 2008. – 553 с.
- 3 Ильин, Е. П. Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2006. – 544 с.
- 4 Нагао, Т. Кокология. Игра самораскрытия / Т. Нагао, С. Исаму. – Киев: София, 2003. – С.97.

СЕКЦИЯ 11. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 616.89-008.444.9-057.87

О. А. Андриенко, канд. пед. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Россия

АГРЕССИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗЛИЧНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

В данной статье представлено исследование уровня агрессивности юношей и девушек учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по различным направлениям подготовки, в ходе которого было выявлено, что наиболее агрессивными являются группы продавцов и автомехаников, низким уровнем агрессивности обладают радиомеханики, парикмахеры и фотографы, при этом девушки более агрессивны, чем юноши.

Ключевые слова: агрессия, виды агрессии, агрессивность студентов колледжа.

Агрессивность как устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, наносящему вред социальному окружению, имеет особое значение в сферах профессиональной деятельности типа «человек-человек». Построение эффективного взаимодействия требует уважения к мнению другого человека, навыков конструктивного общения. Использование директивных и деструктивных стратегий общения характерно в ситуации повышенной агрессивности человека [3].

В сфере обслуживания может проявляться в конфликтах между клиентами и персоналом. Поэтому выявление уровня агрессивности будущих работников сферы сервиса является достаточно актуальным еще в период обучения в образовательном учреждении.

В кратком психологическом словаре указывается, что агрессия – это «целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.» [2, с. 8].

В психологической литературе выделяют различные виды агрессии: физическая, вербальная, прямая, косвенная, аутоагрессия, враждебная, инструментальная и др.

Необходимо отметить, что деятельность педагога в учреждении среднего профессионального образования имеет свои особенности, и во

многом ее специфика определяется социально-психологическими качествами студентов, знание которых позволяет организовать учебно-воспитательный процесс с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей [1].

Целью нашего исследования явилось изучение уровня агрессивности студентов колледжей и техникумов, обучающихся по различным направлениям подготовки.

Работа проводилась на базе учреждений среднего профессионального образования, а именно Государственного бюджетного учреждения профессиональной образовательной организации «Магнитогорский технологический колледж имени В.П. Омельченко» и Государственного автономного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Торгово-технологический техникум» г. Орска. В ней приняли участие студенты, обучающиеся по следующим направлениям подготовки: «Продавец», «Парикмахер», «Технология парикмахерского искусства», «Техника и искусство фотографии», «Техническое обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники», «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Для изучения уровня агрессивности студентов использовалась методика «Опросник А.Басса-Дарки», адаптированный Г.А. Цукерман.

После диагностики уровня агрессивности студентов колледжей нами были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1 – Выраженность различных видов агрессии у студентов

Профессия	Уровень агрессивности								
	физическая агрессия			косвенная агрессия			вербальная агрессия		
	выс.	средн.	низк.	выс.	средн.	низк.	выс.	средн.	низк.
Закройщик	48 %	44 %	8 %	4 %	92 %	4 %	24 %	73 %	3 %
Парикмахер	16 %	80 %	4 %	12 %	68 %	20 %	16 %	84 %	-
Продавец	92 %	-	8 %	8 %	84 %	8 %	58 %	42 %	8 %
Автомеханик	65 %	35 %	-	-	61 %	39 %	26 %	70 %	4 %
Фотограф	32 %	53 %	15 %	-	74 %	26 %	26 %	63 %	11 %
Радиомеханик	21 %	72 %	7 %	-	57 %	43 %	14 %	79 %	7 %
В целом по всем группам	46 %	46 %	8 %	4 %	73 %	23 %	27 %	67 %	6 %

В результате проведения диагностики было выявлено, что у 46 % испытуемых высокий уровень физической агрессии, то есть они склонны использовать физическую силу против другого лица или объекта. Также хочется отметить, что наиболее ярко выражена физическая агрессия в группах продавцов и автомехаников, менее склонны к данному типу поведения парикмахеры, радиомеханики.

46 % студентов имеют средний уровень физической агрессии и 8 % – низкий уровень.

Что касается косвенной агрессии, то 4 % опрошенных имеют высокий уровень по данному показателю. Им свойственны действия, направленные окольным путем на другое лицо – злобные сплетни, шутки и т.п., а также действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т.п.

У 73 % обучающихся уровень косвенной агрессии на среднем уровне, а у 23 % – на низком.

Данный вид агрессии примерно одинаково выражен у студентов всех профессий и находится в целом на среднем уровне.

Анализируя результаты по вербальной агрессии, мы выявили, что 27 % студентов имеют высокий уровень по данному показателю, то есть им свойственно выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных реакций (угроза, проклятия, ругань). Особо ярко вербальная агрессия выражена в группе продавцов. Возможно, профессия накладывает свой отпечаток. В остальных группах данный вид агрессии выражен примерно одинаково.

У 67 % обучающихся средний уровень вербальной агрессии, а 6 % имеют низкий уровень по данному показателю.

Также мы решили выяснить, какой уровень агрессивности в целом у студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки (табл.2).

Таблица 2 – уровень агрессии у студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки

Профессия	Уровень агрессивности		
	Высокий	Средний	Низкий
Закройщик	25 %	70 %	5 %
Парикмахер	15 %	77 %	8 %
Продавец	53 %	39 %	8 %
Автомеханик	30 %	55 %	15 %
Фотограф	19 %	63 %	18 %
Радиомеханик	12 %	69 %	19 %
В целом по всем группам	27 %	62 %	11 %

В результате анализа полученных данных, мы пришли к выводу, что наиболее агрессивными являются группы продавцов и автомехаников, низким уровнем агрессивности обладают радиомеханики, парикмахеры и фотографы.

Также мы обратили внимание на тот факт, что девушки более агрессивны, чем юноши (автомеханики и радиомеханики). Если у юношей выражена в основном физическая агрессия, то у девушек – все три вида агрессии (физическая, косвенная, вербальная).

В целом 27 % студентов имеют высокий уровень агрессивности, 62 % – средний уровень и 11 % – низкий уровень.

Таким образом, полученные результаты говорят, что необходимо проведение психологической работы по снижению уровня агрессивности студентов через обучение их навыкам конструктивного взаимодействия. Также зная психологические особенности студентов, необходимо создавать условия для развития их личности и прекращения деструктивного поведения. Выстраивая работу с юношами и девушками, важно найти их «зону успешности», а также личностные, семейные, социальные ресурсы, на которые можно опереться в работе по предотвращению попадания студента в группу риска.

Список использованных источников

1 Андриенко, О.А. Психологические особенности студентов первого курса колледжа / О.А. Андриенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – С. 255-258.

2 Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998 – 512 с.

3 Рогожина, Е.А. Исследование уровня агрессивности студентов медицинского вуза / Е.А. Рогожина, С.В. Подпорин // Медицина и образование в Сибири. – 2014. – № 3. – С. 13.

УДК 159.2:922.6:034.-67.922.4.

М. Ф. Бакунович, канд. психол. наук, доцент; **П. В. Зайцев**
УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка», г. Минск, Беларусь

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДИКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описана актуальности педагогических профильных классов в контексте профессионального самоопределения. Представлены результаты исследования саморегуляции поведения у обучающихся профильных классов педагогической направленности. Установлено, что большинство респондентов имеют высокие и средние показатели саморегуляции. Предложено рассматривать саморегуляцию поведения в качестве предиктора эффективного профильного обучения.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, профильное обучение, педагогическая профилизация, уровень саморегуляции поведения.

Профильное обучение является особой образовательной средой, которая соответствует запросам современного общества на раннее включение личности в процесс профессионального самоопределения. Благодаря особой структуре, содержанию и организации образовательного

процесса, создаются условия для обучения старшеклассников в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями, с учетом их намерений, интересов, склонностей и способностей [2].

Профильное обучение предусматривает изучение отдельных учебных предметов на более высоком уровне и проведение факультативных занятий, стимулирующих профессиональную направленность, ориентирующих учащихся на получение педагогической и иных специальностей. Введение в Республике Беларусь с 2015/2016 учебного года профильного обучения на третьей ступени общего среднего образования позволило повысить качество обучения старшеклассников [9]. Профилизация образовательного процесса в школе выступает в качестве системной специализированной подготовки личности к решению одной из жизненно важных задач – обоснованного выбора выпускником будущей профессиональной деятельности для самостоятельной жизни. При этом профилизация выступает и в качестве условия активизации личностного и профессионального самоопределения учащихся [10].

Педагогическая профилизация – это «целенаправленная работа с обучающимися по формированию у них профессионального интереса к педагогической деятельности и подготовке к осознанному выбору педагогических специальностей на этапе общего среднего образования» [10, с. 16]. Такая работа является стратегически важной для развития образования в нашей стране. Основной целью обучения в педагогических классах выступает формирование личности, готовой к самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию. Это порождает необходимость в создании условий для активизации личностного и профессионального самоопределения учащихся еще в период обучения в школе, чтобы выявить и привлечь в педагогическую профессию мотивированную, интеллектуально и духовно развитую молодежь, занимающую активную гражданскую и жизненную позицию [10].

Профильная педагогическая подготовка способствует развитию у учащихся необходимых в жизни социально-личностных компетенций. Это эмоциональный интеллект, уверенность в себе, коммуникативные и ораторские навыки, способность строить и поддерживать конструктивные межличностные отношения, управлять конфликтами, стрессоустойчивость и др. [3]. Содержание программы профильного обучения способствует развитию рефлексии, умению осуществлять самоанализ и самооценку своей деятельности. Также акцент делается на формировании умений осуществлять межличностное взаимодействие, саморегуляцию поведения и деятельности. А взаимодействие средней и высшей школы в формате педагогических классов позволяет оптимизировать образовательный процесс и сформировать у молодых людей такие психологические компетенции, которые в будущем окажут влияние на формирование инновационно-ориентированной личности профессионала [1; 10].

Целью нашего исследования является изучение личности учащихся педагогических классов. Способность осуществлять осознанную

саморегуляцию является значимой характеристикой юношей и девушек. О.А. Конопкин рассматривал осознанную саморегуляцию как один из основных видов произвольной психической активности, где находят свое отчетливое проявление исходное единство и системная целостность психики [4]. Он трактовал саморегуляцию как общую способность, необходимую субъекту деятельности для установления действенных отношений с окружающим предметным и социальным миром и утверждал, что ее становление является важнейшим критерием субъектного развития человека [7]. Исследователь выделил в нормативной функциональной структуре процессов психической саморегуляции следующие компоненты: принятие цели деятельности; определение комплекса условий реализации конкретной исполнительской программы; выработка самой программы непосредственно исполнительских действий; выбор критериев достижения исходной цели в ее понимании субъектом; осуществление контроля и оценки достигнутых текущих и конечных результатов относительно принятых; определение необходимости и характера коррекции самой системы регуляции [4, с. 28–29].

В.И. Моросанова определяла произвольную осознанную саморегуляцию как системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвижению целей и управлению их достижением. Она подчеркивала, что термин «осознанность» указывает не на постоянную актуальную представленность в сознании субъекта, а на то, что психическая саморегуляция, ее эффективность может быть осознаваема человеком [6, с. 39]. В своих исследованиях обучающихся, В.И. Моросанова показала, что испытуемые с высокой способностью к саморегуляции отличаются более высокой академической успешностью, которая достигается во многом за счет устойчивости осознанной саморегуляции учебной деятельности не только в привычных, но и в новых, нетипичных учебных ситуациях, благодаря наличию развитого внутреннего плана действия и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели. А наиболее высоких оценочных результатов на экзамене, по данным ее исследований, достигают те обучающиеся, у которых развитая осознанная саморегуляция связана с позитивным отношением к учению [7; 8].

Таким образом, О.А. Конопкин, а вслед за ним В.И. Моросанова определили осознанную саморегуляцию как способность к мобилизации своих личностных и когнитивных возможностей для реализации собственной активности. В старших классах характеристики саморегуляции могут достигнуть достаточно высокого уровня. Высокий уровень саморегуляции проявляется в успешном овладении обучающимися новыми видами и формами деятельности, в решении нестандартных задач, в преодолении нетипичных ситуаций на всех этапах овладения различными видами деятельности, в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости при достижении принятой цели [4; 7].

В эмпирическом исследовании приняли участие 106 старшеклассников, обучающихся в профильных классах педагогической направленности Республики Беларусь. В качестве метода исследования был выбран метод опроса, в качестве методики - опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ». Данный опросник направлен на диагностику степени развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальных профилей, компонентами которых являются частные регуляторные процессы.

Низкий уровень саморегуляции поведения свидетельствует о зависимости респондентов от ситуации и мнения других людей, их ригидности, трудностях в адаптации к новым ситуациям, сложностях в осознанном планировании своего поведения. Результаты исследования позволяют указать, что такой уровень саморегуляции имеют 7,5 % (n=8) старшеклассников.

Для респондентов со средним уровнем саморегуляции характерна недостаточная гибкость в быстро меняющихся условиях, некоторые трудности с осознанием процесса выдвижения и достижения целей. При этом у них относительно быстро происходит овладение новыми видами активности. Планирование поведения не в полной мере осознанно и детально, наблюдается некоторая зависимость от ситуации и мнения других людей. К данной группе были отнесены 50,9 % (n=54) обучающихся, принявших участие в исследовании.

Школьники с высоким уровнем саморегуляции могут гибко и адекватно реагировать на изменение условий, легко осваивать новые виды деятельности, быть успешными в привычных видах деятельности и даже в незнакомых ситуациях чувствовать себя достаточно уверенно. Такой уровень саморегуляции, согласно результатам исследования, характерен для 41,5 % (n=44).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что более половины обучающихся в педагогических классах профильной направленности характеризуются средним уровнем общей саморегуляции поведения. Легкость в овладении новыми видами активности сочетается у них с некоторыми трудностями в процессах целеполагания и в детальной разработке последовательности своих действий. Таким школьникам часто недостает гибкости для успешного реагирования в быстро меняющихся условиях. При этом можно говорить о высокой способности респондентов к мобилизации своих личностных и когнитивных возможностей для реализации профессиональных намерений и интересов.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет утверждать, что способность осуществлять саморегуляцию является тем предиктором, который может оказать существенное влияние на эффективность процесса профессионального становления юношей и девушек как в условиях педагогических классов, так и на первой и второй ступени получения высшего образования.

Список использованных источников

- 1 Бакунович, М. Ф. Развитие психологических компетенций у учащихся педагогических классов посредством использования рабочей тетради «Введение в педагогическую профессию. Познай самого себя» / М. Ф. Бакунович, О. М. Евдокимова, С. А. Корзун // Педагогические классы: опыт и перспективы: материалы II Республиканской научно-практической конференции, г. Минск, 3 ноября 2017 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под ред. А. И. Жука, А. В. Позняк. – Минск: БГПУ, 2017. – С. 19–21.
- 2 Глинский, А. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса допрофильной подготовки и профильного обучения учащихся в Республике Беларусь / А. А. Глинский, Т. М. Савельева // Веснік адукацыі. – 2015. – № 10. – С. 36–45.
- 3 Жук, А. И. Педагогические классы: прошлое, настоящее, будущее / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 8. – С. 7–13.
- 4 Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О. А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27–42.
- 5 Кузьминич, Н. Л. Организационно-педагогические аспекты реализации профильного обучения / Н. Л. Кузьминич // Вестник МГИРО. – 2015. – № 4. – С. 71–73.
- 6 Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 36–45.
- 7 Моросанова, В. И. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 109–123.
- 8 Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 64–75.
- 9 Об организации в 2015/2016 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования: инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь от 30.05.2016 № 05-20/94 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=38781>. – Дата доступа: 05.02.2019.
- 10 Позняк, А. В. Основы педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования / А. В. Позняк // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 8. – С. 14–21.

УДК 316.647.5-057.4

С. А. Виноградова, старший преподаватель
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В материалах рассматривается категория толерантности к неопределенности как профессионально важная характеристика специалистов-психологов, которая находится во взаимосвязи с показателями эмоционального интеллекта. Проведенное эмпирическое исследование позволило осуществить анализ показателей толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта студентов-психологов 1-4 курсов,

выявить положительную корреляцию эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов, а именно: чем выше толерантность к неопределенности, тем выше уровень эмоционального интеллекта. В результате была разработана и реализована формирующая программа, направленная на повышение уровня толерантности к неопределенности. Результаты данного исследования возможно использовать как для дальнейшего теоретического изучения и углубления знаний по проблеме толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта, так и для разработки коррекционных программ, ориентированных на развитие личностных качеств специалистов помогающих профессий.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, ситуация неопределенности, профессионально значимые характеристики, эмоциональный интеллект, специалисты-психологи, формирующая программа

Нынешний этап развития общества дает предпосылки для роста требований к системе образования, качеству подготовки специалистов и уровню развитости их профессионально значимых характеристик, которые в большей степени актуализируются на этапе вузовской профессиональной подготовки. Проблема профессионального становления личности будущих психологов не является новой, но ее актуальность постоянно возрастает в связи с востребованностью психологической помощи.

Работы, посвященные изучению личностных качеств специалистов-психологов, публиковались такими учеными как Е.А. Климов, А.А. Борисова, Н.В. Бачманова, Н.А. Стафури, Р.В. Овчарова, Г.С. Абрамова и другими. В большом перечне профессионально важных характеристик психологов чаще всего выделяется эмоциональный интеллект как один из главных «инструментариев» специалиста-психолога. Существуют разнообразные взгляды на феноменологию эмоционального интеллекта, однако нам созвучен подход российского психолога Д.В. Люсина и его определение эмоционального интеллекта, как способности к осмыслению собственных и чужих эмоций и управлению ими [1]. Вопрос о том, поддается ли коррекции уровень эмоционального интеллекта, по-прежнему остается открытым. Мнения ученых разделяются: некоторые считают, что эмоциональный интеллект не поддается изменению; другие полагают, что его возможно корректировать опосредованно, то есть развивая личностные свойства, которые тесно взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом.

В качестве основных компонентов эмоционального интеллекта Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига определили: пять факторов «Большой Пятёрки»;

- степень тревожности: ситуативной и индивидуальной;
- степень самооценки;
- толерантность к неопределённости;
- степень академической успеваемости;
- стратегии ориентирующего поведения [2].

В нашей работе будет сделан акцент на актуальном в современных реалиях факторе «толерантность к неопределенности». Этот психологический феномен определяется как сочетание когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций [3]. Исходя из данного определения, толерантность к неопределенности является своеобразной формой познавательной деятельности, направленной на снятие неопределенности в эмоциональной сфере, задает адекватность оценки и прогнозирования жизненных ситуаций и адекватность восприятия себя и окружающего мира. Таким образом, толерантность к неопределенности может быть положительно взаимосвязана с уровнем развития эмоционального интеллекта человека.

Научными исследованиями феномена толерантности к неопределенности занимались Э. Френкель-Брансвик, Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова, С. Баднер, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и другие. Их исследования раскрывают типы восприятия неопределенности разными людьми, а также влияние этого восприятия на адаптацию человека к повседневной жизни.

Актуальность проблемы определила постановку цели эмпирического исследования – изучить уровень взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов с последующей разработкой и реализацией формирующей программы.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ научной литературы), психодиагностический метод (опрос по методикам НТН "Новый опросник толерантности к неопределенности" Т.В. Корниловой и ЭМИн "Эмоциональный интеллект" Д.В. Люсина), методы обработки данных (метод корреляции Пирсона, непараметрический критерий t-Стьюдента, качественный анализ).

В исследовании приняли участие студенты с 1 по 4 курса ВГУ им. П. М. Машерова специальности «Психология». Всего приняло участие 82 человека:

- 21 студент 1-го курса,
- 20 студентов 2-го курса,
- 18 студентов 3-го курса,
- 23 студента выпускного курса.

По итогам исследования уровня эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности мы получили самое большое количество испытуемых с высокими данными показателями у студентов 4-го курса. Это объясняется возможной аккумуляцией знаний, умений и навыков в сфере эмоциональности, полученных в период обучения и уже начавшейся у многих профессиональной деятельностью.

Для проверки наличия взаимосвязи толерантности к неопределенности и уровня эмоционального интеллекта, нами был выбран параметрический

критерий – корреляция Пирсона. При сопоставлении данных общего эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности по всей выборке коэффициент корреляции равен 0.519. Корреляция значима на уровне $p=0,01$, что свидетельствует о взаимосвязи общего эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности с точностью в 99 %. Это доказывает предположение о том, что уровень толерантности к неопределенности очень тесно связан с уровнем эмоционального интеллекта.

После подсчетов и соотнесений данных по каждой шкале методики "НТН" (общая толерантность к неопределенности (ТН), интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН)) с показателями эмоционального интеллекта (4 шкалы и 5 субшкал) получились следующие результаты.

Высокий коэффициент корреляции (99 %) обнаруживается со шкалами ВЭИ (внутриличностный ЭИ) и УЭ (управление эмоциями). Можно предположить, что высокий уровень толерантности к неопределенности позволяет человеку лучше понимать и управлять своими и чужими эмоциями. Однако не исключается вариант того, что эти факторы взаимодействуют в обратную сторону: в свою очередь способность управлять своими и чужими эмоциями порождает высокий уровень развитости толерантности к неопределенности. Шкалы ИТН и МИТН показали значимую обратную корреляцию со шкалами МП (понимание чужих эмоций) и ВУ (управление своими эмоциями). Это может означать тот факт, что принятие неопределенности, хаотичности жизни, спонтанности в общении с людьми позволяет человеку взять контроль над проявлением нежелательных эмоций, а также представляет возможность развить в себе высокий уровень эмпатии, сопереживания.

Таким образом, была статистически подтверждена взаимосвязь толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта. Поскольку как отдельный психический феномен, эмоциональный интеллект трудно поддается спонтанному воздействию и изменению, в отличие от толерантности к неопределенности, возможно целенаправленное воздействие на показатели толерантности к неопределенности с целью формирования профессионально важных качеств специалиста.

В результате выявленной взаимосвязи была разработана формирующая программа, целью которой явилась выработка у участников с помощью осознания элементов интолерантности образа мышления и действий, которые будут содействовать решительному действию и соответственному эмоциональному реагированию в условиях неопределенности.

Качественный анализ результатов ретестовой диагностики показал, что уровень толерантности к неопределенности и уровень эмоционального интеллекта у студентов стал несколько выше тех результатов, которые были получены до проведения коррекционно-развивающих занятий. Исходя из полученных данных, значимость t-критерия при сравнении результатов ОЭИ и ТН до и после проведения тренинговых занятий оказалась на уровне $p<0,5$,

что указывает на наличие эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы.

Таким образом, в данном исследовании была установлена взаимосвязь толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта будущих специалистов-психологов. Проведенное исследование позволило разработать программу занятий, направленную на развитие толерантности к неопределенности, которая может быть использована психологами учреждений для реализации программ, ориентированных на развитие личностных качеств специалистов помогающих профессий.

Список использованных источников

- 1 Люсин, Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерения, исследование / Д.В. Люсин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
- 2 Носенко, Е.Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции: монография. / Е.Л. Носенко. – Киев: Высшая школа, 2003. – 126 с.
- 3 Корнилова, Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека / Т.В. Корнилова // Методология и история психологии. – 2009. – № 4. – С. 47-59.

УДК 159.955.1:796.071.4-057.87:378.046.4

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

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ИПК И ПК О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВАХ ТРЕНЕРА

В статье проанализированы существующие в современной психологии подходы к пониманию содержания профессионально значимых качеств и подходов к их выделению, обобщены результаты исследования представлений слушателей о профессионально значимых качествах тренеров, возможности их развития в ходе переподготовки слушателей ИПК и ПК.

Ключевые слова: профессионально значимые (важные) качества, подходы к выделению профессионально значимых качеств, профессионально значимые качества тренера, факторы профессиональной пригодности тренера.

Необходимой составляющей становления профессионализма специалиста является развитие у него профессионально значимых качеств. Эффективность деятельности инструктора-методиста, профессиональная самореализация во многом определяется степенью сформированности профессионально значимых качеств. Исходя из этого особую актуальность приобретает изучение представлений будущих инструкторов-методистов о

профессионально значимых качествах тренеров, создание условий для развития этих качеств в ходе обучения.

В психологии профессионально значимые качества личности рассматривалась в различных аспектах. В частности, при изучении профессионального развития (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков и др.); профессиографирования, профотбора, профориентации (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина и др.); профессионализма с позиций акмеологии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.).

Профессионально важные (значимые) качества в справочной психологической литературе определяются как отдельные динамические свойства личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выраженные уровнем развития соответствующих процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку со стороны определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. Профессионально значимые качества являются одним из важнейших факторов профессиональной пригодности, они не только косвенно характеризуют определенные способности, но и органически входят в их структуру, развиваясь в процессе обучения и деятельности [3].

Профессионально важные качества включают в себя не только собственно психические и личностные свойства специалиста, но и биологические (соматические, морфологические, нейродинамические и др.) [2].

В рамках системного подхода успешное осуществление профессиональной деятельности предполагает наличие у специалиста совокупности профессионально значимых качеств, которая, по Е.А. Климову, включает:

- 1) гражданские качества – идейный моральный облик человека как члена коллектива, общества;
- 2) отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности;
- 3) дееспособность, которая образуется качествами, важными во многих и разных видах деятельности (широта ума, его глубина, гибкость и др.);
- 4) единичные, частные, специальные способности. Это такие личные качества, которые важны для данной работы, профессии или для относительно узкого их круга;
- 5) навыки, привычки, знания, опыт [1].

Профессионально значимые качества спортивного тренера рассматривали Г.Д. Бабушкин, Н.Ю. Волянюк, Дж. Вуден, А.А. Деркач, Е.П. Ильин, А.А. Исаев, Ю.А. Коломейцев, Б.Дж. Кретти, Г.В. Ложкин, Дж. Лой, В.А. Толочек и другие. В числе необходимых в профессиональной деятельности тренеру, в частности, исследователи называют: энергичность, ясность требований, поощрение к активному участию учащихся в процессе тренировки, сдержанность, образное мышление, доброжелательность,

стрессоустойчивость, твердость и реалистичность взглядов, гуманизм, вежливость, честность, требовательность, самокритичность, трудолюбие, оптимизм, правдивость, принципиальность, справедливость, волевые качества, знание своего дела, уверенность, высокий общий уровень развития, творческий потенциал и др.

Таким образом, можно сделать вывод, в систему профессионально значимых качеств тренера входят следующие группы качеств: коммуникативные, интеллектуальные, нравственные, волевые и деловые.

Существуют разные подходы к изучению профессионально значимых качеств: на основе экспертных оценок (А.Г. Маклаков, М.М. Решетников, А. Фильц и др.); на основании изучения представлений неспециалистов о необходимых характеристиках для представителя данной профессии (Е.С. Романова, Г.А. Суворова и др.); на основе анализа объективных характеристик профессии и психологической характеристики труда (Е.М. Ивановой); на основе изучения личностных особенностей успешных представителей данной профессии (В.М. Мельников, А.В. Черников, Л.П. Ямпольский и др.) и др.

В своем исследовании мы изучали мнение уже работающих слушателей специальности «Оздоровительная физическая культура» заочной формы получения образования ПК о профессионально значимых качествах тренера. Исследование проводилось на базе института повышения квалификации и переподготовки кадров УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

С целью изучения представлений слушателей о профессионально значимых качествах тренера были использованы такие методы исследования, как индивидуальный опрос и групповая беседа. Сначала испытуемым было предложено самостоятельно написать качества, которыми должен, по их мнению, обладать тренер. На следующем этапе исследования в ходе группового обсуждения, проведенного в форме мозгового штурма, респондентам необходимо было выделить десять наиболее важных качеств тренера и обосновать свой выбор.

Анализ результатов индивидуального опроса слушателей позволил проранжировать выделенные респондентами профессионально значимые качества тренера по частоте встречаемости:

- 1) ответственность;
- 2) доминирование и компетентность;
- 3) волевые качества: выдержка, самообладание, целеустремленность, инициативность, решительность, упорство;
- 4) эмоциональная устойчивость, саморегуляция;
- 5) любовь к детям, доброжелательность по отношению к занимающимся;
- 6) справедливость;
- 7) требовательность;
- 8) креативность;

- 9) тактичность;
- 10) эмпатийность.

Слушатели-заочники имеют опыт работы, однако различаются по направлениям деятельности, стажу работы и возрасту. Участники исследования являются руководителями спортивных секций, фитнес-тренерами, учителями физической культуры. Они работают с разными возрастными группами занимающихся физкультурой и спортом людей (от детей дошкольного возраста до взрослых). Значительно различаются цели и формы проведения занятий. Респонденты учитывали специфику своей деятельности, вида спорта и должностных обязанностей.

В ходе групповой беседы к числу основных значимых качеств тренера-профессионала будущие инструкторы-методисты отнесли следующие:

- 1) любовь к детям;
- 2) требовательность;
- 3) эмоциональная устойчивость, саморегуляция;
- 4) справедливость;
- 5) ответственность;
- 6) волевые качества;
- 7) креативность;
- 8) доминирование и компетентность;
- 9) тактичность;
- 10) эмпатийность.

Большинство респондентов занимается с детьми, поэтому в ходе группового обсуждения любовь к детям получила максимально высокий ранг. Участники опроса подчеркнули, что без доброжелательного отношения к подопечным практически невозможно построить нормальные отношения с ними, завоевать авторитет, организовать группу. В то же время тренер должен ориентировать на достижение определенной цели, результата, что предполагает требовательность. Немаловажным для тренера является умение владеть собой, управлять своими эмоциями, поскольку это влияет на общий настрой занимающихся, их мотивацию. Уверенность и спокойствие тренера придает силы и способствует эмоциональной стабилизации воспитанников. Справедливая оценка и отношение тренера также важно для занимающихся, особенно при групповой работе, поскольку ее отсутствие нередко приводит к конфликтам, проблемам с самооценкой. Респонденты подчеркнули необходимость ответственного отношения к своему делу, предъявляемым требованиям, так как от этого зависит здоровье людей и эффективность профессиональной деятельности в целом. Тренер является примером, он ведет за собой, стимулирует, поэтому значимы такие волевые качества, как целеустремленность, выдержка, упорство и др. Однако не все ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, предсказуемы, поэтому тренеру необходима креативность, умение гибко мыслить. Под доминированием слушатели понимают определяющую роль специалиста-профессионала в тренировочном процессе, авторитет тренера. Они считают

данное качество важным, но присваивают более низкий ранг, поскольку его необходимость зависит от специфики работы (например, от того, кто и какие цели ставит: клиент, который занимается для поднятия тонуса, получения удовольствия; тренер, готовящий спортсмена к соревнованиям и т.д.). Более низкий ранг, присваиваемый компетентности, участники опроса объясняли тем, что знания можно и нужно приобретать в течение всей жизни, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. Тактичность и эмпатийность помогают поддерживать желание работать над собой, позволяют задействовать все ресурсы занимающихся, используя индивидуальный подход. Деятельная помощь, понимание и поддержка, тон и форма высказанных замечаний и рекомендаций, несомненно, влияют на эффективность тренировочного процесса.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) на представления слушателей ИПК и ПК о профессионально значимых качествах тренера влияют возраст, наличие опыта профессиональной деятельности, направление деятельности, стаж работы;

2) будущие инструкторы-методисты в числе профессионально значимых качеств тренера называют, прежде всего, нравственные и волевые качества.

Список использованных источников

1 Климов, Е.А. психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

2 Маркова, А.К. психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

3 Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psychology_pedagogy.academic.ru. – Дата доступа: 18.06.2019.

УДК 796.071:159.9.072.52

В. И. Дунай, канд. биол. наук, доцент

ЧУО «Институт современных знаний имени А.М. Широкова»,

Н. А. Шестиловская

УО «Белорусский государственный университет»,

г. Минск, Беларусь

ПСИХИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОРТСМЕНОВ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Различные виды спорта предполагают совершенствование соответствующих спортивных навыков, что определяет различия в сочетании функций саморегуляции. В статье проведен сравнительный анализ параметров саморегуляции на основании результатов практического исследования спортсменов.

Ключевые слова: саморегуляция, классификация видов спорта, спорт, спортсмены.

В настоящее время существует около двухсот видов спорта. Успешность занятий конкретным видом спорта требует формирования у спортсменов строго определенных специальных способностей. В боксе, например, важны такие качества психики, как решительность, самообладание, готовность к риску; для стайера – настойчивость, выдержка, целеустремленность; для гимнаста – эстетическое чувство, высокая двигательная координация и др. В зависимости от требований спортивной деятельности происходят отбор и тренировка спортсменов. В результате занятия избранным видом спорта приводят, с одной стороны, к развитию специфических способностей и качеств психики, а с другой – к достижению высоких спортивных результатов [4].

Одна из основных классификаций (олимпийская) включает в себя шесть групп, объединяющих виды спорта по критерию характера спортивных действий:

- 1 группа – циклические виды спорта;
- 2 группа – скоростно-силовые виды спорта;
- 3 группа – сложнокоординационные (сложнотехнические) виды спорта;
- 4 группа – единоборства;
- 5 группа – спортивные игры;
- 6 группа – многоборья [2].

Виды спорта в каждой из названных групп требуют от спортсмена абсолютно различных индивидуальных черт и совершенствования спортивных навыков. Следовательно, можно предположить, что данные группы предполагают также и различное профессиональное поведение спортсмена, касающееся тренировок, подготовки к соревнованиям и успешного участия в них, другими словами, психическую саморегуляцию различного типа.

В данном исследовании выборка спортсменов составила 249 респондентов, из них 129 мужчин и 120 женщин в возрасте от 19 до 39 лет; 83 – спортсмены 1 разряда, 91 – кандидаты в мастера спорта, 67 – мастера спорта, 8 – мастера спорта международного класса, согласно Единой спортивной классификации Республики Беларусь [1]. Респонденты представили следующие виды спорта: циклические, скоростно-силовые, сложнокоординационные (сложнотехнические), единоборства, спортивные игры. Все спортсмены на момент исследования являлись действующими спортсменами, участвующими в соревнованиях республиканского и международного уровней.

С помощью методики «Стиль подготовки спортсмена» В.И. Моросановой [3] была проведена диагностика с целью определения параметров саморегуляции у профессиональных спортсменов.

Шкала «Планирование» характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного

планирования деятельности. *Высокие показатели* по этой шкале указывают на сформированную потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Программирование» диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. *Высокие показатели* по этой шкале свидетельствуют о сформированной у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. *Низкие показатели* по шкале программирования свидетельствуют о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым самого себя и результатов своей деятельности и поведения. *Высокие показатели* по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т. е. способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу

действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Ниже представлены совокупные результаты по уровням развитости отдельных параметров саморегуляции и суммарный показатель в целом (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни развитости саморегуляции у профессиональных спортсменов (суммарный показатель и по отдельным параметрам)

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	19 (7,6 %)	217 (87,1 %)	13 (5,3 %)
Программирование	98 (39,4 %)	147 (59,0)	4 (1,6 %)
Оценка результатов	85 (34,2 %)	160 (64,2 %)	4 (1,6 %)
Гибкость	17 (6,8 %)	211 (84,8 %)	21 (8,4 %)
Самостоятельность	94 (37,8 %)	143 (57,4 %)	12(4,81 %)
Суммарный показатель саморегуляции	0	249 (100 %)	0

Данные Таблицы 1 свидетельствуют о том, что по отдельным параметрам значения показателей у спортсменов достигают высокого уровня развития, но большинство параметров находятся на среднем уровне. Как показывают результаты соревновательной деятельности, этого вполне

достаточно, чтобы спортсмен достигал высоких спортивных успехов, здесь важна сбалансированность показателей. При этом абсолютное число спортсменов обладают средним уровнем развитости саморегуляции, что также свойственно спортсменам с высоким уровнем спортивных достижений.

В таблице 2 представлены средние величины и стандартные отклонения параметров саморегуляции в соответствии с вышеприведенной классификацией.

Таблица 2 – Средние значения параметров саморегуляции в зависимости от классифицируемой группы

Название параметра саморегуляции	Циклические виды спорта, средние	Скоростно-силовые виды спорта, средние	Сложноординационные виды спорта, средние	Единоборства, средние	Спортивные игры, средние
Планирование	5,25±1,46	5,81±0,87	5,72±1,22	5,37±1,20	5,10±1,47
Программирование	4,16±1,62	4,00±1,18	3,95±1,53	3,72±1,28	3,96±1,54
Оценка результатов	4,06±1,56	3,82±0,98	4,37±1,60	4,23±1,59	4,01±1,64
Гибкость	5,71±1,35	5,18±0,98	5,35±1,38	5,67±1,41	5,72±1,46
Самостоятельность	5,20±1,63	5,82±1,08	4,98±1,41	4,77±1,46	4,75±1,74
Общий показатель саморегуляции	24,39±3,4 2	24,64±3,23	24,37±3,63	23,79±3,80	23,60±4,06

Эффективность процесса саморегуляции, которая выступает залогом успешной спортивной деятельности и высоких спортивных результатов, с одной стороны, зависит от развитости функций саморегуляции, но также и от суммарного показателя саморегуляции в целом. На основании отдельных параметров саморегуляции, в зависимости от сочетания высоких, средних или низких их уровней развитости, методика также предполагает выделение акцентированных типичных по структуре профилей, характеризующих стилевые особенности саморегуляции, однако они характеризуют специфику саморегуляционных процессов индивида, но не эффективность его деятельности.

Были установлены следующие статистически достоверные различия параметров саморегуляции у спортсменов различных видов спорта. По параметру «Планирование»: между группами циклических и сложноординационных видов спорта ($U_{эмп}=1018$ при $p \leq 0,05$); сложноординационных и скоростно-силовых ($U_{эмп} = 77,5$ при $p \leq 0,01$) и единоборств ($U_{эмп}=126$ при $p \leq 0,01$), сложноординационных и спортивных игр ($U_{эмп}=825$ при $p \leq 0,01$). По параметру «Оценка результатов»: между группами циклических видов спорта и сложноординационными (сложнотехнические) видами спорта ($U_{эмп}=877$ $p \leq 0,05$), и единоборств

Уэмп=887 при $\rho \leq 0,05$); *скоростно-силовых видами спорта и единоборствами* (Уэмп=201 при $\rho \leq 0,05$). По параметру «Гибкость»: между группами сложнокоординационных и единоборствами (Уэмп=825 при $\rho \leq 0,05$).

Таким образом, специфика деятельности в каждом виде спорта определяет требования к личности спортсмена, необходимых для успешной реализации специфических для конкретного вида спорта навыков, что задает особенности процесса саморегуляции.

Список использованных источников

1 Единая спортивная классификация Республики Беларусь 2013–2016 гг. / И.И. Сержанин.– Минск: ГУ «РУМЦ ФВН», 2013.– 336 с.

2 Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л.П. Матвеев. – СПб. – Лань, 2005. – 384с.

3 Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М., 1998. – 192 с.

4 Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К.Холодов, В.С.Кузнецов. – М.: Академия, 2004. – 480 с.

УДК 316.752-057.86:614.253

О. В. Конаш, психолог

ГУЗ «Гомельская центральная городская поликлиника»

г. Гомель, Беларусь

СТРУКТУРА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

В статье определяется сущность понятий ценностно-смысловых ориентаций и профессиональной идентификации, описывается структура ценностно-смысловых ориентаций у представителей профессии деонтологического статуса на разных этапах формирования профессиональной идентичности.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, профессиональная идентификация, структура, деонтология.

В социально-экономических условиях современного общества, переживающего глубокие трансформации, все более обостряются проблемы повышения качества высшего образования, возрастают требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов. В данном контексте особую остроту и актуальность приобретает исследование изменений, происходящих в ценностно-смысловой сфере личности представителей

профессий деонтологического статуса. Деонтология является одной из основ профессиональной деятельности медицинских работников, учителей, психологов, социальных работников и представителей других профессий, объектом деятельности которых является человек, а профессиональные действия непосредственно связаны и направлены на достижение физического, психического и социального здоровья и благополучия человека, его социального окружения и общества. Профессиональная деонтология представляет собой учение о долге и обязанностях представителя профессии перед обществом и государством, перед своей профессией, перед коллегами и перед людьми, на которых, в конечном счете, направлена деятельность [1]. В связи с этим в современных условиях возрастают требования со стороны общества как к личности специалиста деонтологического профиля, так и к качеству осуществляемой им профессиональной деятельности. Стоит отметить, что в любую эпоху отмечалась важность формирования у врача не только профессиональных знаний и умений, но и развития его личностных качеств, его морально-нравственного развития. В настоящее время личность врача рассматривается как центральный компонент системы врачебной деятельности, обеспечивающий ее направленность и успешность функционирования в решении гуманистической цели врачебного труда (Б.А. Ясько). Рассматривая личностно-профессиональное развитие врача, в своем исследовании мы придерживаемся методологической позиции ряда авторов.

Изучение иерархии ценностно-смысловых ориентаций личности представителей профессий деонтологического статуса на разных этапах профессиональной идентификации позволяет раскрыть дополнительные возможности не только в изучении психологических механизмов формирования ценностно-смысловых ориентаций специалистов социальной сферы, но и вносит дополнительный вклад в решение важной практической задачи – воспитание зрелой и гармоничной личности специалиста деонтологического профиля, что приобретает особую значимость в нашем обществе в соответствии с Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 12 марта 2015 г. № 190 «О приоритетных направлениях научных исследований Республики Беларусь на 2016-2020 годы» и материалами последнего съезда ученых Беларуси [2].

Система ценностно-смысловых ориентаций представителей профессий деонтологического статуса определяет то, как человек относится к процессу и результатам своей деятельности и в целом к своим профессиональным приоритетам. Следовательно, кроме имеющихся профессионально значимых качеств, в практической деятельности специалистов деонтологического статуса личностный комплекс должен включать в себя гуманистически ориентированную систему ценностей и личностных смыслов, которые присвоены индивидом и непосредственно проявляются при взаимодействии с другими людьми.

Решение проблем ценностно-смысловых ориентаций в теоретическом плане ставит задачу уточнения понятийно-категориального аппарата,

научного обоснования современных методов исследования, а в практическом плане – овладение стимулирующими функциями ценностно-смысловых ориентиров в целях модернизации деятельности в деонтологической сфере. Важно отметить, что ценностно-смысловые ориентации личности – одна из важнейших аксиологических проблем, исследуемых на философском, социологическом, психологическом уровнях. В изучении ценностно-смысловых ориентаций остро нуждается практика преобразования профессиональных установок, требований к результатам деятельности в социальной сфере. Сегодня невозможно представить механизмы развития социальной сферы без сочетания морально-психологических стимулов, когда все большее практическое наполнение получает термин «человеческий капитал» [3].

Деонтология непосредственно связана с профессиональной этикой, или этико-деонтологической компетентностью как совокупностью моральных требований, принципов и норм деятельности специалиста. Следовательно, деонтология связана с профессиональным самосознанием, профессиональной идентичностью специалиста. В психологии представления о профессиональной идентичности традиционно развивались в рамках исследования самосознания и самоотношения.

В ходе проведенного теоретического анализа научной литературы была раскрыта сущность понятия ценностно-смысловых ориентаций личности, под которым понимается относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысло-жизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов поведения. Данное понятие отражает выражение стремления личности, ее потребности, как подтверждение ее реальных достижений, реальную способность выразить себя в формах жизни. Это регуляторы направленной деятельности человека как субъекта, как личности, представляющие собой обобщенную структурно-иерархическую и динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей.

Профессиональная идентичность определяется как многоуровневая личностная динамическая структура, включающая осознаваемые и неосознаваемые аспекты, обеспечивающая внутреннюю целостность, тождественность и определенность личности на всех этапах профессионального развития, а также ее преемственность и устойчивость во времени. Становление идентичности выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности и профессиональных отношений, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности. Кроме того, профессиональная идентичность обеспечивает достаточный уровень профессионального

центризма и устойчивой профессионально-ментальной позиции, без чего невозможно достижение высшего уровня профессионального мастерства. Профессиональная идентификация рассматривается в соответствии с концепцией становления личности профессионала, как критерий профессионального развития и свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком себя как профессионала и конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей, а также системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

Профессиональную деятельность врача можно охарактеризовать как постоянно усложняющуюся, многофункциональную, с высокой вариативностью, слабо регламентированную, творческую, что требует более глубокого профессионального самоопределения специалиста как представителя профессии деонтологического статуса, адекватной и стабильной профессиональной самооценки, мотивированности на постоянное самосовершенствование в профессии, высокой профессиональной нравственности. Важность достигнутой профессиональной идентичности для успешной профессиональной деятельности врача-практика определяется еще и тем, что реализация целостного подхода к пациенту, углубленное понимание его психологических особенностей, отношение к человеку как ценности невозможны без наличия высокого уровня личностного развития, целостности, гармоничности и непротиворечивости личности самого врача. Следовательно, в силу особенностей профессии становление профессиональной идентичности врача является важнейшей составляющей его психологических особенностей.

В ходе исследования была выявлена профессиональная идентичность в двух группах испытуемых, представленная определенным статусом. Для студентов-медиков выраженными оказались статусы преждевременной, диффузной и моратория профессиональной идентичности; для практикующих врачей – сформированной и псевдоидентичности. Были установлены изменения в структуре ценностно-смысловых ориентаций при переходе от одного статуса к другому. В частности, для представителей профессий деонтологического статуса с *неопределенной, диффузной и мораторием профессиональной идентичности* общими ведущими ценностями являются стремление к развлечениям, активная деятельная жизни, достижение духовной близости с любимым человеком, в качестве ведущей инструментальной ценности определена независимость, при *диффузной* – добавляются ответственность и образованность, а при *моратории* – способность действовать самостоятельно, решительно. Также общими для *неопределенной и диффузной профессиональной идентичности* были определены низкий показатель осмысленности жизни, слабо выраженное наличие целей в жизни, отсутствие их направленности, оценка жизни как безрезультативной, представления о себе как о слабой личности, лишенной свободы выбора, с убеждениями в том, что человеку не дано контролировать собственную жизнь; ценности, связанные с познанием,

возможностью расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальным развитием, работой над собой, физическим и духовным совершенствованием, с интересной работой, максимально полным использованием своих возможностей и повышением продуктивности жизни отходят на второй план. Отличительным в статусе *моратория* является средний уровень осмысленности жизни, но также выражена оценка жизни как безрезультативной, представление о себе как о слабой личности, лишенной свободы выбора, убеждения в том, что человеку не дано контролировать собственную жизнь. Ведущей карьерной ориентацией для *диффузной и моратория профессиональной идентичности* является «стабильность работы», в отличие от *неопределенной профессиональной идентичности*, где характерно отсутствие карьерных ориентаций. Для всех трех статусов характерен невысокий уровень притязаний. Испытуемые со статусом *псевдоидентичность* особую значимость придают общественному признанию, активной и продуктивной деятельной жизни, связанной с максимальным использованием своих возможностей; ведущими ценностями-средствами являются независимость, высокие запросы и эффективность в делах. Ценности, связанные со счастливой семейной жизнью, развитием и собственным совершенствованием не находятся на приоритетных местах. Характерно выраженное наличие целей в будущем, что придает жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Ведущая карьерная ориентация – «менеджмент», центральное понятие профессионального развития – власть, возможности для лидерства, высокого дохода, повышенный уровень ответственности и вклад в успех своей организации. В статусе *сформированной профессиональной идентичности* высоко выражена значимость интересной работы, счастливой семейной жизни, познания и развития; ведущие ценности-средства: эффективность в делах, которая свойственна и *псевдоидентичности*, а также самоконтроль и рационализм. Ведущие карьерные ориентации представлены «профессиональной компетентностью» и «интеграцией стилей жизни». Отмечены высокие показатели осмысленности жизни. Общими для статусов *сформированной и псевдоидентичности* выступают наличие целей в жизни, их направленность и сформированность, восприятие самого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, оценка своей жизни как результативной, представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Профессиональная деятельность, регулируемая осмысленными ценностными ориентациями, также наполняется смыслом, приобретает для личности особую значимость, что, по сути, и является проявлением

профессиональной идентичности, раскрывает возможности для роста и самореализации. Наличие идентичности соотносимо с чувством значимости, поэтому обретение профессиональной идентичности вносит существенный вклад в стабильность личности, в ее психическое здоровье. Но в проблеме профессиональной идентификации, преданности и взаимосвязи действий сотрудников с целями организации имеется и другая сторона - избыточная профессиональная идентификация как один из факторов формирования синдрома эмоционального выгорания, который чаще встречается в сфере «помогающих профессий» [4]. Изучение данного феномена может стать перспективой дальнейших исследований.

Список использованных источников

- 1 Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 127 с.
- 2 Ермолаева, Е.П.. Психология профессиональной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН. 2008. – 347 с.
- 3 Реньш, М. А. Ценности профессиональной деятельности: теоретико-методологический аспект // Образование и наука. – 2013. -№4 (8). - С. 28-37.
- 4 Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2007. – 466 с.

УДК 316.622:17.034/.17.036

Л. В. Марищук, д-р психол. наук, профессор, **И. Н. Яценко**
Российский государственный социальный университет, филиал
г. Минск, Беларусь

Памяти Учителя психологов Беларуси – Якова Львовича Коломинского

В то время, когда сборник был практически готов к изданию, психологическое сообщество постигла тяжелая утрата – ушел из жизни заслуженный деятель науки Республики Беларусь, профессор, член общественных академий Яков Львович Коломинский. Светлая Память...

К ВОПРОСУ О МОРАЛЬНОМ РЕГУЛИРОВАНИИ ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются последствия внедрения информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни современной молодежи (деятельность, поведение и нравственное сознание), при этом подчеркивается несформированность нравственного сознания у молодого поколения. Описаны цель и механизмы нравственного регулирования. Представлены результаты изучения

доминирующих ценностей современной молодежи и сложности, возникающие при формировании у них моральных норм и нравственных ценностей.

Ключевые слова: молодежь, ценности, моральное регулирование.

Молодежь выступает и субъектом, и объектом социальных перемен, мощной силой, требующей разумного руководства. В настоящее мирное для большинства европейских стран, в том числе Республики Беларусь, время, процессам, связывающим общественное и индивидуальное моральное сознание, свойственна современная специфика. Это обусловлено внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни и деятельности. Интернет и социальные сети оказывают на незрелые умы воздействие, в том числе носящее идеологический характер, которое во всей полноте своей недооценивается. Последние создают не только константное увеличение объема информации и возможностей доступа к ней, но и кардинальную перестройку общественного сознания, способов внешнего морального регулирования, объектами интенсивного воздействия которого стало молодое поколение.

Вслед за Б.Ф.Ломовым [2] рассмотрим четыре функции сознания, применительно к сознанию нравственному.

Когнитивная функция на уровне нравственного сознания выступает как познание, т.е. активное целенаправленное приобретение знаний о мире моральных ценностей – регуляторов поведения, созданных в процессе общественно-исторической практики, освоение которых способствует усвоению человеком общественного морального сознания.

Регулятивная функция, основной характеристикой которой на уровне сознания, является произвольность, выполняет роль регулятора поведения личности – субъекта деятельности, реализуя побудительную и тормозную функции воли. Необходимость произвольной регуляции собственного поведения обусловлена социальным бытием. Включаясь в общественные отношения, человек вынужден регулировать свое поведение ибо «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя».

Аффективная (эмоционально-оценочная) функция нравственного сознания заключается в выражении отношения человека к идеальным результатам отражения им своего и общественного бытия в категориях нравственного или безнравственного.

Коммуникативная функция, получает на уровне нравственного сознания свое наиболее полное развитие, формируется и развивается в процессе общения. Она обеспечивает интериоризацию индивидом общественного морального сознания, реализуясь в процессе обмена знаниями о морально-нравственных нормах общества, обмена нравственными чувствами и оценками, во взаимной регуляции поведения людей. Благодаря общению формируется идеальный план нравственного поведения, повышается «мощность» и адекватность опережающего отражения.

В начале жизненного пути, деятельность, поведение и нравственное сознание молодежи еще формируется и апробируется в самостоятельной жизни, в том числе – учебно-профессиональной. По мере развития личности, ее нравственное сознание все более обретает черты самостоятельности: определяется моральными мотивами и целями, основанными на осознании своих моральных обязанностей и задач, поставленных общественной жизнью, их добровольном и свободном выборе. В процессе деятельности, имеющей преимущественно нравственные характеристики всех компонентов, – мотива, цели, способов, результата – личность, «изменяя природу и перестраивая общество, изменяет свою собственную природу» [6, с. 644]. Вопрос в том насколько, под влиянием информационного общества, выражены эти компоненты.

Исходной целью морального регулирования, закреплённой в нравственных нормах, является обеспечение баланса между личностью и обществом. Реализуется эта цель системой регулятивных средств, направленных на деятельность и поведение людей в соответствии с моральными целями общества. Эта система представлена как собственно моральными средствами, так и не являющимися непосредственно моральными. Среди последних: традиции и обычаи, религия и право. К сожалению, традиции уходят в небытие, чему не мало способствовали «годы безбожия», падение уважения к старшим – «мы наш, мы новый мир построим» и опять-таки влияние западной масс-культуры, справедливо, но нелепыми способами запрещаемой долгие годы. Если говорить о вере, то ее наличие предполагает соблюдение заповедей, которые, увы, не соблюдаются, а не массовое крещение детей и венчания. Еще одним внешним регулятором выступает мода, диктующая своим адептам, не только «форму одежды», но и способы самопрезентации. Не модно сейчас быть воспитанным и вежливым, не демонстрировать интимные стороны собственного бытия и, тем самым, не сформированность нравственного сознания. Все собственно моральные регуляторы условно разделяются на внешние и внутренние. Внутренние моральные регуляторы – ценности и ценностные ориентации, нравственные потребности и мотивы – основаны на индивидуальном нравственном сознании и проявляются в механизме совести. Совесть – особый вид ответственности личности [1], субъективной по форме – перед своим нравственным сознанием, но объективной по содержанию, ибо содержание индивидуального нравственного сознания обусловлено сознанием общественным. В совести как бы соединяются два субъекта морали – социальная общность и личность. Увы, часто можно слышать: «Совесть – это палка, которой мы бьем кого угодно, но не самих себя» от лиц, никогда не читавших «Максимы» Шопенгауэра.

Внешний моральный регулятор – общественное мнение, через механизмы – чести и пристыжения, выражающие моральное одобрение и осуждение, направлено на соблюдение личностью моральных норм конкретной социальной общности и формирование у нее чувства чести и

стыда, обеспечивающих восприимчивость к общественному мнению. Можно констатировать, что «...общественное мнение, пружина чести, наш кумир, и вот на чем вертится мир...» (А.С.Пушкин «Евгений Онегин»), иначе говоря, указанные механизмы работают далеко не в полную силу. Утрата нравственных ориентиров и нивелировка традиционных ценностей в современном обществе констатируется и зарубежными исследователями [5, 7].

Молодому поколению предстоит решать множество приоритетных задач в различных сферах жизни, от этих решений зависит будущее развитие страны. Ознакомившись с ценностями студенческой молодежи России [5], констатируем, что доминантой жизненных ценностей выступает материальное благополучие (73% из 600 респондентов), являющееся стимулом жизненной активности молодых людей. Предприимчивость и денежное вознаграждение тождественны счастью и имеют основательное преимущество в сравнении с талантами, развитием личности, трудолюбием. Семейные ценности уходят на третий план, уступая приоритетное место собственному комфорту и независимости, созданию карьеры. Коммуникативные ценности не являются значимыми, так как востребованы по мере необходимости установления «нужных» контактов, преследующих корыстные цели [5]. Думается за прошедшие десять лет ситуация только усугубилась.

Исследование ценностей студенческой молодежи, проведенное на разных факультетах БГПУ в 2016 году [3], показало несколько иные, хотя и мало отличающиеся от ранжирования российских студентов, приоритеты.

Ранжирование ценностей от наиболее к наименее значимым, выявило, что первый ранг получили ценности счастливой семейной жизни (59,2%), второй (54,2%) – ценности материального благополучия, на третьем месте – ценности профессионального благополучия (45,2%), далее следуют ценности «развития своих способностей» (35,5%), наименее значимыми оказались ценности «познания себя» – 22,6% ответов, «воспитание детей» – 20,6%, «полноценное общение с людьми» – 18,1%, «полноценное приобщение к культуре» – 3,2%. Белорусские респонденты дали ответы, мало отличающиеся от российских, что, к сожалению, свидетельствует о невысокой социальной их зрелости, ценности «для себя» превалируют над общественными. Радует только второе место материального благополучия, уступившего первое – ценностям семейной жизни.

Влиянию социальных сетей, недооценке либо не пониманию роли и значимости общепринятых норм поведения возможно противопоставить только сохранение базовых ценностей в семье и умелую воспитательную работу.

Именно на особенностях, а скорее на серьезной ошибке в ней мы и остановимся. Существует отличная поговорка: «заставь дурака Богу молиться – он и лоб разобьет», которая в доступном варианте характеризует философскую категорию меры, выражающую органическое единство количества и качества. Понимание сущности категории меры, объясняет

известную в психологии закономерность Йеркса-Додсона, называемую «инвертированной V-кривой»: передозировка мотиваций рано или поздно ведет к тому, что рост результатов деятельности прекращается, после чего неизбежен реверсивный эффект, а значит, главное – не допускать переизбытка мотиваций, «отравления эмоциями».

В наших исследованиях [4] были получены экспериментальные данные, касающиеся количества повторений иноязычной лексики, выразившиеся в «магическом числе Миллера – 7 ± 2 » – той мере повторения информации на занятиях, которая приводила к ее переводу в долговременную память у 72% обучающихся. Отметим, что переизбыток повторений (до 15 в начале работы – чтобы все запомнили) не приводил к усвоению, запоминание как бы блокировалось. Объяснение этому факту мы и нашли в «инвертированной V-кривой». Приведем тривиальный пример – все взрослые смотрят телевизор, все показы в котором сопровождаются рекламой, которая очень мешает восприятию и очень надоела. Но согласимся с тем, что впервые показываемая социальная, например, реклама, в целом хорошо сделанная в Беларуси, вызывает интерес. На 10 раз просмотра – вызывает раздражение, а после не воспринимается. Запоминается ли она на подсознательном уровне пока не доказано, мнения «за» и «против» разделились 50 на 50%. То же происходит и с воспитательными воздействиями, многократное их повторение, тем более не с детьми, а с лицами, вступившими в период первой взрослости, вызывает парадоксальную реакцию, которую можно сформулировать еще одной расхожей фразой «Прекрати меня лечить!». Временно избежать реверсивной реакции возможно в случае изменения условий, формы или содержания мотивирования, ибо уничтожить социальные сети уже невозможно.

Повторим, в условиях кардинальной перестройки способов внешнего морального регулирования на фоне нивелировки многих традиционных нравственных норм и ценностей, изменяющих нравственное сознание, мотивы и потребности, нравственные отношения людей, существенно возрастает роль внутренних моральных регуляторов личности [7] – ответственности человека перед самим собой и обществом, в добросовестном исполнении задач общественной значимости.

Лучшим методом воспитания было и остается «Воспитание личным примером», это касается и семьи, и учреждений образования, в том числе и высшего. Но превращение воспитательных воздействий в самовоспитание – формирование внутренних моральных регуляторов доступно только субъектной личности. Субъект же воспитывается, во-первых, субъектами же, а во-вторых, – с младых ногтей, в семье, роль которой сколько бы ни принижалась, остается столь же высокой, какой и была последние сто лет. Меры, предпринимаемые президентом и правительством нашей страны, для поддержки семьи свидетельствуют о глубоком понимании ее роли. И, следовательно, закончить можно на позитиве – вернуться на достойное место утраченные общечеловеческие ценности, несмотря на влияние социальных

сетей и интернета при понимании воспитателями силы взаимодействия с воспитываемыми и соблюдении категории меры.

Список использованных источников

- 1 Блюмкин, В. А. О нравственной деятельности / В. А. Блюмкин. – М. : Знание, 1977. – 63 с.
- 2 Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
- 3 Марищук, Л. В. О результатах социально-психологического исследования направленности и ценностных ориентаций студенчества / Л. В. Марищук, О. К. Войтко / Ученые записки РГСУ.– 2017. – Т.16.– №5 (144).– С. 22–30.
- 4 Марищук, Л. В. Психолого-педагогические условия интенсификации процесса обучения лексике иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Марищук.– Минск. : Бел. НИИ образования, 1992. – 18 с.
- 5 Ромашова, С. Л. Ценностные ориентации современной молодежи / С. Л. Ромашова // Капитал страны. – 2009. – 10 февраля. – URL: <http://kapital-rus.ru/>. – Дата доступа 09.09.2019.
- 6 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 713 с.
- 7 Nunner-Winkler, G. Changes in moral understanding – An intergenerational comparison / G. Nunner-Winkler // Morality in context. Advances in psychology ; Ed by W. Edelstein, G. Nunner-Winkle. – Amsterdam : Elsevier, 2005. – V 137. – P. 273–291.

УДК 373.2.015.323

М. Э. Труханович, старший преподаватель
ГУО «Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К САМОАНАЛИЗУ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье теоретически обоснована необходимость развития способностей к самоанализу педагогов учреждений дошкольного образования для профессионального самосовершенствования. Представлены основные компоненты и направления самоанализа процесса и результатов своей профессиональной деятельности педагогами.

Ключевые слова: педагог, профессиональный, рефлексия, самоанализ, саморазвитие, самосознание, способности.

Каждый современный педагог, стремящийся идти в ногу со стремительными изменениями в содержании образования, обусловленными меняющимися потребностями общества, должен быть инициативен на пути своего профессионального развития. В этой ситуации формирование

профессионального сознания и развитие навыков профессионального самоанализа и рефлексии являются интегральными, так как ведущими становятся такие компетенции как способность к творческому самосовершенствованию, ориентированность на определение маршрута профессионального саморазвития на основе всестороннего анализа причин профессиональных достижений и возможных проблем.

Вместе с тем, не каждый педагог учреждений дошкольного образования в достаточной степени владеет методами самоанализа и может объективно оценить свое профессиональное «Я». Поэтому руководитель, заинтересованный в формировании профессионального сознания педагогов учреждений дошкольного образования, как основы деятельного профессионального саморазвития, должен содействовать совершенствованию у них механизмов профессиональной рефлексии, создавая условия для освоения методов самопознания.

Формирование профессионального самосознания, как основы профессионального самосовершенствования, происходит через создание условий для развития одной из основных профессиональных компетенций - умение конструктивного самоанализа своей профессиональной деятельности и построение на его основе собственного маршрута профессионального саморазвития.

Вопросами развития навыков профессионального самоанализа как основы формирования профессионального сознания посвящены работы Л.Н. Бережновой. Вопросами влияния рефлексии на формирования адекватной «Я-концепции» педагогов занималась О.С. Погребная. Проблемами становления профессионального самосознания будущих педагогов занимались Н.Б. Лисовская, А.В. Музыченко. Изучение вопросов развития самосознания в процессе профессиональной деятельности именно воспитателей дошкольного образования проводила И.В. Конорюкова. Анализ научных источников по вопросам развития профессионального самосознания и способностей педагогов к профессиональному самоанализу позволил утвердиться в том, что формирование профессионального самосознания происходит именно посредством самоанализа своей деятельности и ее результатов. Самоанализ это - профессиональное самопознание - форма профессиональной рефлексии, способствующей согласованию личностных и профессиональных ценностей [1, с. 98].

Самоанализ это - особая функция Я-концепции, которая направлена не только на осознание ведущих мотивов деятельности, но и на координацию всей личности в целом, является главным инструментом формирования профессионального самосознания педагогов и соответственно основой для профессионального самосовершенствования.

Проведение конструктивного самоанализа имеет большое значение в первую очередь для самого педагога. Самоанализ помогает ему осуществить развитие его потенциальных возможностей самоактуализации в качестве представителя данной профессии. Информация, полученная путем самоанализа профессиональной деятельности, становится рефлексивными

знаниями, раскрывающими специфику своего профессионального самовосприятия и общий смысл профессионального существования и личностного роста. Самоанализ и рефлексивные умения помогают педагогам провести внутреннюю перестройку ориентиров, переоценку ценностей, объективно оценить собственные достижения и возможные ошибки профессиональной деятельности.

Развитые механизмы рефлексии, способность к конструктивному самоанализу, помогают педагогу определить личные мотивы профессиональной деятельности, выявить причины достижений и проблем, увидеть новые перспективы профессионального развития, тем самым повысить свой профессиональный уровень, а посредством этого повысить уважение к себе как профессионалу, и соответственно перейти на новую ступень в формировании профессионального сознания.

С формированием профессионального самосознания развиваются механизмы рефлексии, способность к самоанализу переходят на новый уровень, позволяющий видеть дальнейшие перспективы саморазвития и пути самоактуализации, то есть снова перейти на новый этап профессионального самосовершенствования.

Процесс управления развитием у педагогов способностей к конструктивному самоанализу через рефлексивную деятельность, предполагает целенаправленную работу по созданию условий для развития способностей выявлять и обосновывать различные источники информации о себе, определять положительные и отрицательные тенденции, с их учетом строить программы саморазвития. Для этого руководителю необходимо показывать педагогам перспективы и пути саморазвития, предлагая варианты самореализации.

Способствовать освоению педагогами методов самоанализа, необходимо осуществлять с учетом соблюдения всех его компонентов:

- самодиагностика - является инструментом, направленным на выявление и установление причинно-следственных связей, способствующим определению педагогом причин профессиональных достижений и проблем посредством систематического получения оперативной информации о процессе и результатах своей деятельности.

- самоконтроль - осознанное отслеживание своего профессионального поведения.

- самооценка - осознанное оценивание результатов своей профессиональной деятельности.

- самопрогнозирование - построение дальнейшего пути профессионального самосовершенствования, на основе анализа имеющихся достижений и проблем профессиональной деятельности.

Соблюдение данного алгоритма позволит педагогам освоить навыки самоанализа до уровня самопроектирования.

Создавать условия для развития навыков самоанализа, в первую очередь, необходимо посредством обучения педагогов учреждений дошкольного образования методам и приемам самооценки своих

профессионально значимых качеств на основе самоанализа профессиональной деятельности. При этом данные умения постепенно должны стать автоматическими навыками, необходимым инструментом профессионального самоанализа для дальнейшего профессионального самосовершенствования. Этому будет способствовать активное использование разнообразных методов самоконтроля.

Все методы и приемы должны быть направлены на получение наиболее полной и объективной аналитической информации о профессиональном «Я» педагогов.

Освоение педагогами методов самоанализа своей профессиональной деятельности должно быть направлено на развитие способностей к установлению причинно-следственных связей; стимулированию педагогов к выявлению причин профессиональных затруднений посредством получения систематической оперативной информации; способствованию осознанному отслеживанию своего профессионального поведения; осознанное оценивание результатов своей профессиональной деятельности; развитие способностей к построению дальнейшего пути профессионального самосовершенствования, на основе анализа имеющихся достижений и проблем профессиональной деятельности; стимулирование к самопрогнозированию профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Использование педагогами методов и приемов самоанализа профессиональной деятельности будет способствовать следующим позитивным изменениям: развитие способностей к осуществлению постоянного самоанализа своей профессиональной деятельности и ее результатов; положительное восприятие собственного профессионального «Я» и образа профессии в целом; наличие выраженного стремления к профессиональной самоактуализации.

Методы и приемы должны способствовать освоению алгоритмов самоанализа профессиональной деятельности, оказывать влияние на процесс формирования профессионального самосознания, задавая ему позитивный характер, следовательно, сформировать уверенность в профессиональном будущем, стимулировать активность на пути профессиональной самореализации.

Руководителю учреждения образования, который стремится создать оптимальные условия для профессионального саморазвития и самосовершенствования педагогов, необходимо определить оптимальную стратегию использования педагогами методов и приемов, направленных на самоанализ их профессиональной деятельности. В первую очередь, необходимо сформировать у педагогов представления об эффективности и необходимости их использования, организовав соответствующее обучение в рамках методической работы в учреждении образования.

В процессе использования педагогами методов профессионального самоанализа будет происходить построение индивидуального плана профессионального развития каждого отдельно взятого педагога учреждения дошкольного образования. Сформированные способности к самоанализу

помогут педагогам структурировать актуальные цели профессионального развития и построить индивидуальный развивающий маршрут, но только в условиях грамотного руководства данной деятельности, на основе повышения общей психологической культуры педагогических работников.

Таким образом, главенствующими методами, способствующими процессу профессионального самосовершенствования должны стать методы рефлексии, которые помогут педагогу познать свою профессиональную самость, осознать, порой неочевидные особенности восприятия, понять глубинные мотивы своего поведения в профессии. Понимание своего профессионального «Я» позволит педагогу увидеть проблемные поля в своей деятельности, наметить перспективы профессионального саморазвития.

Именно поэтому создание в учреждении дошкольного образования условий для развития у педагогов способностей к самоанализу своей профессиональной деятельности, посредством овладения ими соответствующих методов и приемов, является одной из приоритетных задач работы с педагогическими кадрами.

Список использованных источников

1 Бережнова, Л.Н. Формирование навыков профессионального самоанализа у студентов Л.Н. Бережнова // Армия и общество. –2014. – № 4. – С. 97–106.

2 Конорюкова, И.В. Развитие самосознания воспитателя детского сада в процессе его профессионального становления И.В. Конорюкова // Вестник ТвГУ. – 2010. – № 10. – С. 102–110.

3 Лисовская, Н.Б. Изучение карьерной самоэффективности выпускника педагогического вуза Н.Б. Лисовская // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2013. – № 11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2086.htm> – Дата доступа: 18.06.2019 г.

4 Музыченко А.В. Проблема становления профессионального самосознания будущих педагогов / А.В. Музыченко. – Минск: БГПУ, 2006. – 54 с.

5 Погребная, О.С. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / О.С. Погребная; СтавГУ.– Ставрополь, 2007. – 234 с.

УДК 159.924.24-057.8

М. В. Шепелёва, канд. психол. наук

Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье по результатам проведенного эмпирического исследования психологических особенностей художественной деятельности студентов на основе анализа средних значений выявлены тенденции проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений

живописи и их личностных творческих характеристик. На основе расчета факторных весов проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений живописи и их личностных творческих характеристик, определены системообразующие факторы и выявлена их иерархия.

Ключевые слова: художественная деятельность, перцептивно-мыслительные стратегии, художественные ориентации, личностные творческие характеристики, студенты.

Художественность – это интегральное свойство искусства, которое выступает критерием принадлежности произведения к искусству и проявляется только при взаимодействии произведения и воспринимающего. Основой для произведений живописи выступает действительность, интерпретированная и воплощенная художником в живописной форме.

Художественность как интегральное свойство искусства включает такие характеристики [3]:

- 1) познавательная емкость;
- 2) система оценок (ценностно-ориентационный компонент);
- 3) коммуникативные характеристики (понятность, доступность знаково-символической системы);
- 4) технические характеристики;
- 5) эстетические качества (способность произведения вызывать эстетические переживания).

Все перечисленные характеристики рассматриваются как разные грани одного целого. Произведение искусства выступает носителем приведенных выше характеристик в разном их соотношении [3]. Как в художественном произведении, так и в его реальном влиянии на человека можно выделить разные аспекты (например – познавательный, эмоциональный). Но вместе с тем главной спецификой художественного произведения считается целостность, нарушение которой приводит к распаду художественного образа.

Именно потому, что художественность картины определяется неповторимым соединением указанных составляющих, каждая картина производит особое впечатление на зрителя, которое также интегрально, то есть отражает объединение этих компонентов между собой.

Художественную деятельность мы рассматриваем в широком смысле, как самостоятельное эстетическое творчество в сфере искусства и литературы [3], которая включает как сам процесс творчества, так и восприятие его продуктов зрителем.

По результатам наших предыдущих исследований мы определили следующие показатели способности студентов к художественной деятельности:

1. Проявления перцептивно-мыслительных стратегий (аналогизирование, комбинирование, реконструирование и демонстрирование личности художника в произведении искусства);

2. Доминирующие художественные ориентации в живописи (эмоциональная нагрузка художественного произведения, техника изображения, творческий подход художника и смысловая нагрузка произведения);

3. Личностные творческие характеристики.

На основе этих показателей проведено исследование особенностей художественной деятельности студентов.

Исследование проводилось с использованием разработанного нами опросника «Художественная направленность восприятия произведений живописи» [5], который позволяет определить на какие проявления перцептивно-мыслительной стратегии в живописи (аналогизирование, комбинирование, реконструирование и демонстрирование) испытуемые ориентируются в большей степени, а также позволяет оценить доминирующие художественные ориентации испытуемых в процессе восприятия произведений живописи по показателям «эмоциональная нагрузка художественного произведения», «техника изображения», «творческий подход художника» и «смысловая нагрузка произведения».

Для оценки личностных творческих характеристик студентов мы применили опросник Ф. Е. Вильямса, модифицированный Е. Е. Туник [4], который позволил определить следующие показатели творчества студентов: склонность к риску, сложность (комплексность), любознательность, воображение. Склонность к риску проявляется в конструктивном восприятии критики, предположении возможности неудачи; попытках выдвигать гипотезы; действовать в неструктурированных условиях; защищать собственные цели. Сложность (комплексность) проявляется в поиске многих альтернатив; видении разницы между тем, что есть, и тем, что могло бы быть; стремлении привести в порядок неупорядоченное; анализировать сложные проблемы, сомневаться в едином верном решении. Проявлениями любознательности есть игра идеями, поиск выхода из неопределенных ситуаций, интерес к загадкам, головоломкам; размышления над скрытым смыслом явлений. Воображение проявляется в способности к визуализации, доверии к интуиции [4, с.12].

Исследование проводилось среди студентов в возрасте от 16 до 44 лет. Общее количество испытуемых – 64 человека, из них 48 человек (75 %) женского пола, 16 (25 %) – мужского. Исследование проводилось дистанционно с использованием сервиса «Google-формы».

Рассмотрим результаты исследования проявления перцептивно-мыслительных стратегий студентов в процессе восприятия произведений живописи (поскольку каждая шкала имеет разное количество вопросов, полученные баллы переведены в проценты для возможности их сравнения).

По результатам анализа средних значений проявления исследуемых показателей установлена такая тенденция: на первом месте находится комбинирование (среднегрупповое значение этого показателя – 78 %), на втором – демонстрация личности художника (среднегрупповое значение – 73 %), на третьем месте находится аналогизирование со среднегрупповым значением показателя 70 %, на четвертом – реконструирование со среднегрупповым значением показателя 68 %.

Далее рассмотрим результаты исследования проявления художественных ориентаций студентов в процессе восприятия произведений живописи по показателям «эмоциональная нагрузка художественного произведения», «техника изображения», «творческий подход художника» и «смысловая нагрузка произведения» (поскольку каждая шкала имеет разное количество вопросов, полученные баллы переведены в проценты для возможности их сравнения). По результатам анализа средних значений исследуемых показателей установлена следующая тенденция: на первом месте находится эмоциональная нагрузка произведения – среднее значение по этому показателю 74 %, на втором – смысловая нагрузка произведения (71 %), на третьем – техника изображения и творческий подход художника – по 69 %.

Анализ результатов, полученных при помощи опросника Ф. Е. Вильямса, модифицированного Е. Е. Туник для оценки личностных творческих характеристик, дает основание охарактеризовать испытуемых таким образом: среднее значение по общему показателю творчества составляет 5,5 баллов, что соответствует среднему уровню. Низкий уровень творчества выявлен у 14,1 % испытуемых, средний – у 76,6 %, высокий – у 9,4 %.

По результатам анализа средних значений исследуемых показателей установлена такая тенденция. На первом месте среди личностных творческих характеристик у студентов нашей выборки находится «сложность» (5,8 баллов), на втором месте – «любопытность» (5,6 баллов), на третьем – «воображение» (5,5 баллов), на четвертом месте находится показатель «склонность к риску» (5,1 баллов), что соответствует среднему уровню проявления этих параметров. Низкий уровень сложности выявлен у 12,5 % испытуемых, средний – у 62,5 %, высокий – у 25,0 %. Низкий уровень любопытности выявлен у 12,5 % испытуемых, средний – у 68,8 %, высокий – у 18,8 %. Низкий уровень воображения выявлен у 12,5 % испытуемых, средний – у 70,3 %, высокий – у 17,2 %. Низкий уровень склонности к риску выявлен у 14,1 % испытуемых, средний – у 81,3 %, высокий – у 4,7 %.

Таким образом, по результатам анализа средних значений исследуемых показателей выявлены определенные тенденции проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций

в восприятии произведений живописи и личностных творческих характеристик студентов.

Вместе с тем, интересный результат показало их сравнение с расчетами факторных весов проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций в восприятии произведений живописи и личностных творческих характеристик студентов. Для определения системообразующего фактора среди исследуемых показателей мы применили метод факторного анализа, который позволяет путем расчета факторных весов выявить один или несколько показателей в системе факторов, оптимально связанных с остальными [1]. Согласно [2] системообразующим есть тот фактор, который определяет объединение компонентов в систему. Другими словами, при помощи этих расчетов определяется тот из показателей, оценка студентами которого есть определяющей в объединении всех выявленных характеристик в систему. При необходимости проследить определенную тенденцию, выстроить последовательность, рассчитывается иерархия системообразующих факторов, которая сопровождает исследуемое явление, путем последовательного исключения системообразующих факторов из системы расчета факторных весов.

Согласно расчетам факторных весов, среди проявлений перцептивно-мыслительных стратегий у испытуемых имеем следующие результаты (в скобках указаны факторные веса показателей): демонстрация личности художника (0,52) и аналогизирование (0,52); реконструирование (0,49); комбинирование (0,41). Таким образом, наибольший факторный вес имеют сразу две перцептивно-мыслительные стратегии, что не дает возможности определить, какая из них есть системообразующей, и свидетельствует о наличии определенных условий, при которых каждая из них может такой стать. Наименее определяющими по нашим расчетам есть перцептивно-мыслительные стратегии реконструирования и комбинирования.

Как видим, больший факторный вес имеют стратегии демонстрация личности и аналогизирования, в сравнении со стратегиями реконструирования и комбинирования.

Далее рассмотрим результаты расчетов факторных весов среди проявлений художественных ориентаций в восприятии произведений живописи у студентов: эмоциональная нагрузка произведения (0,52); смысловая нагрузка произведения (0,50); творческий подход художника (0,48); техника изображения (0,42). Таким образом, системообразующим среди проявлений художественных ориентаций в восприятии живописи у студентов есть эмоциональная нагрузка произведения.

Результаты расчета факторных весов после исключения основного системообразующего фактора следующие: творческий подход художника (0,44); смысловая нагрузка произведения (0,42); техника изображения (0,34). Таким образом, вторым по значимости есть творческий подход художника,

смысловая нагрузка произведения и техника изображения имеют наименьшее значение среди проявлений художественных ориентаций в восприятии произведений живописи.

Далее рассмотрим результаты расчета факторных весов личностных творческих характеристик у студентов: любознательность (0,49); сложность (0,44); воображение (0,41); склонность к риску (0,39). Таким образом, системообразующим показателем среди личностных творческих характеристик у студентов есть любознательность.

Результаты расчетов факторных весов после исключения основного системообразующего фактора следующие: сложность (0,38); склонность к риску (0,37); воображение (0,33). Таким образом, второй по значимости у студентов есть сложность, а склонность к риску и воображение имеют наименьшее значение среди их личностных творческих характеристик.

Следовательно, среди личностных творческих характеристик у испытуемых определяющей есть любознательность, а склонность к риску и воображение менее определяющие.

Сравнивая тенденции, определенные на основе анализа средних значений исследуемых показателей и рассчитанных факторных весов, отметим, что показатели, которые имеют наибольшее числовое значение, не всегда являются определяющими, а системообразующие показатели могут иметь невысокие числовые значения в выборке испытуемых.

В диагностике и развитии художественной одаренности студентов необходимо обращать внимание именно на системообразующие показатели, усовершенствование которых позволит более эффективно повысить ее уровень.

По результатам проведенного эмпирического исследования психологических особенностей художественной деятельности студентов на основе анализа средних значений выявлены тенденции проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений живописи и их личностных творческих характеристик.

На основе расчета факторных весов проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений живописи и их личностных творческих характеристик, определены системообразующие факторы и выявлена их иерархия.

Список использованных источников

1 Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.

2 Бродовська В. Й. Глумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К.: Професіонал, 2007. – 512 с.

3 Новиков А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эговес, 2008. – 72 с.

4 Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

5 Шепельова М. В. Методичні матеріали для діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності [Електронний ресурс] / М. В. Шепельова // Стимулювання творчого сприймання інформації: методичні рекомендації / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 47-53. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712862/>

6 Шепельова М. В. Прояви перцептивно-мисленневих стратегій у художній діяльності студентів [Електронний ресурс] / М. В. Шепельова // Перцептивно-мисленневі стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 106-123. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>

УДК 159.937.3-0.57.875:159.9:159.937.3-057.875:61

С. С. Щекудова, канд. психол. наук, доцент

УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВИДЫ ЛЖИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены данные эмпирического исследования видов лжи у студентов-психологов и студентов-медиков. В результате диагностики установлены наиболее предпочитаемые виды лжи у студентов разного профиля обучения. Методы математической статистики подтверждают достоверность полученных в исследовании данных.

Ключевые слова: вид лжи, «этикетная», «во благо», «фантазия», «оправдание», «умолчание», «самопрезентация», «сплетня», студенты-психологи, студенты-медики.

Проблема лжи является одной из интереснейших для изучения не только ученых, но и привлекает внимание людей, так или иначе вступающих во взаимодействие с другими. В настоящее время существует множество подходов к определению и рассмотрению сущности лжи. Под термином «ложь» принято понимать осознанно сказанное утверждение, которое не соответствует истине. Психолог П. Экман определяет ложь как «действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления в своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды» [1, с. 35 – 36].

Базы проведения исследования: учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет», учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Выборка исследования: 160 человек. Из них 85 студентов психологического и 75 студентов медицинского профилей обучения.

С целью определения видов лжи у студентов психологического и медицинского профилей была проведена диагностика по методике «Виды лжи» (автор И.П. Шкуратова). Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица - Количественные показатели видов лжи у студентов психологического и медицинского профилей обучения (данные представлены в абсолютных значениях и %)

Вид лжи	Студенты-психологи		Студенты-медики		Достоверность различий по критерию φ^* -углового преобразования Фишера (уровень значимости)
	кол-во	%	кол-во	%	
«Этикетная»	13	15	19	25	$\varphi^*_{эмп} = 1,586$ при $\rho \geq 0,05$
«Во благо»	11	13	8	11	$\varphi^*_{эмп} = 0,445$ при $\rho \geq 0,05$
«Фантазия»	3	3,5	1	1	$\varphi^*_{эмп} = 0,925$ при $\rho \geq 0,05$
«Оправдание»	3	3,5	2	3	$\varphi^*_{эмп} = 0,315$ при $\rho \geq 0,05$
«Умолчание»	22	26	26	35	$\varphi^*_{эмп} = 1,210$ при $\rho \geq 0,05$
«Сплетня»	28	33	9	12	$\varphi^*_{эмп} = 3,252$ при $\rho \leq 0,01$
«Самопрезентация»	5	6	10	13	$\varphi^*_{эмп} = 1,626$ при $\rho \geq 0,05$

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что вид лжи «этикетная» установлен у 15 % студентов-психологов и у 25 % студентов-медиков. Этикетная ложь осуществляется на основе общего соглашения о соблюдении правил этикета. Студенты, избирающие данный вид лжи, готовы принести в жертву свои интересы и потребности, чтобы соответствовать общепринятым правилам общества. Однако данный вид лжи используется в тех случаях, когда студенты стремятся облегчить взаимоотношения с другими, соблюдая правила этикета (преувеличение чьих-то достоинств и т.д.). С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «этикетная» ($\varphi^*_{эмп} = 1,586$ при $\rho \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «во благо» определен у 13 % студентов-психологов, а у студентов-медиков равен 11 %. Это свидетельствует о том, что студенты предпочитают не расстраивать своего собеседника посредством замалчивания негативной информации. Целью применения данного вида лжи является стремление не навредить и не доставить неприятных эмоций другому человеку, так как истинное знание может причинить другому вред. С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени

выраженности вида лжи «во благо» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,445$ при $p \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «фантазия» выявлен у 3,5 % студентов-психологов и у 1 % студентов-медиков. Результаты свидетельствуют о том, что данный вид лжи слабо выражен у студентов в связи с тем, что к нему преимущественно склонны дети и подростки. Именно в этот возрастной период у человека с такой силой работает воображение, что стирается грань между вымыслом и реальностью, воображаемое представляется ему реальной действительностью. Соответственно, для фантазирования необходимо хорошо развитое воображение, а в студенческом возрасте это более свойственно тем, кто получает образование на творческих специальностях. С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «фантазия» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,925$ при $p \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

У 3,5 % студентов-психологов и у 3 % студентов-медиков установлен вид лжи «оправдание». Вид лжи «оправдание» также в меньшей степени свойственен студентам-психологам и студентам-медикам. Для них не характерно стремление уменьшать свою вину перед другими посредством пояснения причин своих действий, а также через обозначение разных обстоятельств и причин для оправдания. Это свидетельствует о том, что студенты берут ответственность на себя за свои поступки, а не занимаются поиском причин, чтобы ее избежать. Это свидетельствует о конструктивности поведения студентов, так как только в таком случае люди ищут эффективное и продуктивное решение проблем, а не перекладывают вину на других людей, ожидая оправданий за прошлые проступки. С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «оправдание» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,315$ при $p \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «умолчание» наиболее ярко выражен у студентов-медиков – 35 %, а у студентов-психологов – 26 %. Ложь «умолчание» применяется студентами-медиками наиболее часто, что характеризует их как людей, которые, чтобы не врать, предпочитают не сообщать правды, а также, чтобы не вступать в конфликтную ситуацию посредством умалчивания некоторых данных. «Умолчание» более приемлемо, чем ложь, искажающая реальность. Следовательно, студенты, выбирая данный вид лжи, стремятся избежать неприятного разговора, чтобы не оказаться в невыгодном свете перед другими. С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «умолчание» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,210$ при $p \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «сплетня» наиболее выражен у студентов-психологов – 33 %, а у студентов-медиков установлен у 12 %. Ложь «сплетня» представляет

собой наговор или распространение информации, которая не должна была быть услышана третьими лицами. Ложь «сплетня» применяется студентами-психологами наиболее часто, что характеризует их как неуверенных в себе и очень тревожных. Студенты, склонные к распространению сплетен, характеризуются слабым умением хранить секреты. Данный вид лжи используют с целью зарекомендовать себя в коллективе с лучшей стороны и произвести хорошее впечатление. Следует отметить, что могут возникнуть конфликтные ситуации, вследствие того, что преимущественно распространяется негативная информация. С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «сплетня» ($\varphi^*_{эмп} = 3,252$ при $\rho \leq 0,01$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «самопрезентация» выявлен у 6 % студентов-психологов и у 13 % студентов-медиков. Это характеризует студентов, как людей, которые приукрашивают свой образ, чтобы произвести впечатление при знакомстве, так как этот вид лжи применяется с малознакомыми людьми. Данный вид лжи также может использоваться для создания своего социального имиджа в обществе. Ложь «самопрезентация» применяется для самоутверждения и с целью показать себя с лучшей стороны для того, чтобы впечатлить своего собеседника. С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «самопрезентация» ($\varphi^*_{эмп} = 1,626$ при $\rho \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Таким образом, в результате проведения диагностики при помощи опросника «Виды лжи» было установлено, что у студентов психологического профиля обучения наиболее выражены такие виды лжи как «умолчание», «сплетня». У студентов медицинского профиля обучения наиболее выражены такие виды лжи как «этикетная», «умолчание». У студентов-психологов и студентов-медиков наименее выражены следующие виды лжи: «оправдание», «фантазия». С помощью многофункционального критерия φ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности у студентов-психологов и студентов-медиков следующих видов лжи: «этикетная», «во благо», «фантазия», «оправдание», «умолчание», «самопрезентация». Однако установлены статистически значимые различия в степени выраженности у студентов-психологов и студентов-медиков вида «сплетня». Следовательно, студенты-психологи в большей мере, чем студенты-медики склонны к разглашению информации, непредназначенной для третьих лиц, а также стремятся представлять себя перед другими в лучшем свете посредством наговора. Также студентам психологического и медицинского профилей свойственно приукрашивание себя перед окружающими, создание своего социального имиджа, нежелание вступать в конфликтные ситуации посредством умалчивания некоторой информации, нежелание нанести вред или

расстроить своего собеседника, а также желание облегчить взаимодействие с людьми и показать себя в выгодном свете посредством этикетного общения.

Список использованных источников

1 Экман, П. Психология лжи / П. Экман. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.923.2:316.752:331.108.4

Н. В. Герасимова

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме профессионального саморазвития студентов. Представлены данные, полученные при диагностике показателей профессионального саморазвития и жизненных ценностей студентов, описаны результаты изучения характера их взаимосвязи.

Ключевые слова: мотивация, саморазвитие, мотивация профессионального саморазвития, жизненные ценности, студенты.

Способность к постоянному наращиванию квалификации и профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного специалиста. В современном быстро меняющемся мире знания сами по себе устаревают довольно быстро и нуждаются в обновлении в среднем каждые 6 – 7 лет.

Серьезной угрозой наших дней является отставание способности человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений. Традиционный темп профессиональной обучаемости молодых людей не успевает за социальными, производственными, информационными изменениями, принципиально не может обеспечить человека знаниями, умениями и личностными качествами на всю жизнь. Кризис компетентности работника сегодня рассматривается как одно из важнейших звеньев в цепи кризисных явлений.

Установлено, что после окончания УВО ежегодно в среднем теряется 20 % знаний. Быстрое устаревание знаний отмечается в различных сферах. Практика показывает, что для поддержания знаний на уровне требований

современности специалист должен не менее 4 – 6 часов в неделю уделять изучению последних достижений в области, которой он занимается.

Качество профессиональной подготовки специалистов во многом зависит от желания человека обучаться, от его потребностей в новых знаниях, новой информации, от мотивации учения. Источником непрерывности образования личности выступают внешние и внутренние стимулы. Внешние стимулы непрерывного образования возникают из-за несоответствия результатов профессиональной деятельности требованиям к данной деятельности. Они чаще всего побуждают личность к пополнению своего образования. Внутренние стимулы связаны с потребностью в творческом самовыражении, в самореализации личности. Этот путь призван развивать личность и через ее совершенствование выходить на новые уровни мастерства. Следовательно, если источник профессионального самосовершенствования находится в социальном окружении, то движущие силы этого процесса надо искать внутри личности – в виде мотивов профессионального самосовершенствования человека.

Различным аспектам профессиональной мотивации посвящены исследования Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.А. Климов Л.М. Митиной, В.И. Слободчикова, Л.И. Божович, В.А. Петровского и др. Нас интересовала мотивация в период профессионального обучения.

Для глубинного понимания процессов возникновения мотивации, важно рассмотреть ценностную сферу личности человека, что позволяет качественно изучить взаимосвязь мотивации с другими приоритетными жизненными сферами личности. В фокусе нашего исследования находятся жизненные ценности юношеского возраста, знания о которых позволяют составить собирательный образ ценностных ориентаций современного человека данной возрастной категории. Сейчас освоение данной сферы личности представляется нам особенно актуальным в связи с совершенствованием системы образования, внедрением новых подходов, предполагающих, большую дифференцированность и профессионализацию, а, следовательно, изучение в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения системы ценностей – той личностной, регуляционной основы, которая будет определять ведущие жизненные цели и установки в различных сферах жизнедеятельности. В данной работе рассматривается феномены мотивации профессионального саморазвития и жизненных ценностей личности, а также их взаимосвязь в юношеском возрасте.

Психологические исследования, в юношеском возрасте показали динамичность системы ценностей лиц данной возрастной категории, которая характеризуется освоением социальных ролей, стремлением к переменам, поиском идентичности, самоопределением. Данные такой динамики фиксируются в исследованиях К. А. Абульхановой, Б. С. Братуся, М. Р. Гинсбург, А. Н. Бражниковой, О. С. Дейнека, В. Н. Пищука, Ю. В. Тищенко и др. В отечественной психологии саморазвитие

характеризуется как деятельность, направляемая человеком на самого себя прежде всего с целью обогащения своих сущностных сил (Д. А. Леонтьев); как новый уровень развития личности, когда саморазвитие становится сознательным, целенаправленным самоосуществлением, самосовершенствованием (В. Ф. Моргун); как созидательно и планомерно осуществляемый процесс, детерминируемый изнутри, а не извне, поскольку его мотивация и движущие силы складываются внутри личности, а не вне её (Л. Н. Куликова); как стратегия жизни (К. А. Абульханова-Славская); как жизненная ориентация (Е. Ю. Коржова); как жизненная возможность (Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов); как форма проживания жизни (Е. Б. Старовойтенко); как форма развития (М. А. Щукина); как специфическая деятельность (А. Г. Асеев, Л. Н. Куликова, Н. А. Низовских и другие). Такое многообразие подходов вполне оправданно, оно обусловлено сложностью и многогранностью понятия «саморазвитие». В настоящее время все чаще саморазвитие начинает определяться как специфическая деятельность человека, направленная на преобразование самого себя.

С сентября 2018 на базе УО «ГГУ им Ф. Сорины» и УО «ГГПТК бытового обслуживания» было проведено исследование взаимосвязи мотивации профессионального саморазвития и жизненных ценностей личности. В эмпирическую выборку вошло 340 респондентов юношеского возраста, из них 190 человек в возрасте 17-18 лет и 150 – в возрасте 20-21 года (студенты 1 и 4 курсов факультета психологии и педагогики дневной формы обучения; обучающиеся 1 и 3 курсов). Для достижения поставленной цели применялись следующие *психодиагностические методики*: тест-опросник «Готовность к саморазвитию (ГКС)» (В.Л. Павлов); диагностика реализации потребностей в саморазвитии (Н.П. Фетискин); диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова); тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В. И. Андреев); диагностическая методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г. В. Резапкина); опросник терминальных ценностей, тест «ОТеЦ» (И. Г. Сенина).

В результате исследования подтвердилось предположение о наличии связи между мотивацией профессионального саморазвития и сферой профессиональной жизни для студентов и обучающихся 1-го курса, для обучающихся 1-курса и студентов 4-го курса выявлена связь между мотивацией профессионального саморазвития и общественной жизнью, активными социальными контактами. В ходе исследования было также выявлено, что существует связь между мотивацией профессионального саморазвития и *профессиональной и семейной жизненными сферами* личности с коэффициентами ранговой корреляции $r_{ЭМ1} = 0,336$ и $r_{ЭМ2} = 0,309$ соответственно, на уровне значимости $\alpha=0,0$.

По итогам проведённого исследования были сделаны выводы о том, что, повышая значимость ценности профессии, семьи, активных социальных контактов, общественной жизни, высокого материального положения и

увлечений, повышается уровень мотивации профессионального саморазвития и наоборот повышая уровень профессионального саморазвития, повышается значимость вышеперечисленных ценностей. Люди, имеющие высокий уровень мотивации профессионального саморазвития, ставят перед собой личные и профессиональные цели и стремительно продвигаются на пути к их достижению. На ряду с этим они следуют по пути социальной активности, не взирая на трудности и ответственность, возлагаемую на них в ходе достижения поставленных целей. Для гармоничного развития личности необходим постоянный рост и совершенствование всех основных сфер психической деятельности – интеллектуальной, мотивационно-потребностной и эмоциональной.

В заключение следует отметить, что при осознании мотивов своего поведения человек испытывает определенные трудности. Как указывает С. Л. Рубинштейн, такая трудность встречается чаще всего тогда, когда частные побуждения того или иного поступка находятся в противоречии с устойчивыми установками и чувствами человека. Явления, которые для субъекта выступают как антагонистически действующие силы, взаимно тормозят их осознание. Таким образом, осознание собственных мотивов – важный шаг на пути овладения собственным поведением и достижения подлинной субъектности в саморазвитии. Говоря о мотивации профессионального саморазвития, также необходимо указать на тот факт, что далеко не всегда человек в достаточной мере осознает истинные мотивы своего поведения. Это снижает уровень целенаправленности и продуктивности саморазвития, поэтому очень важно создавать условия для повышения уровня такого осознания. Осознанность мотивов, определяющих стремление специалиста к саморазвитию, выступает показателем личностного (субъектного) способа существования. Неосознаваемое, чтобы быть управляемым со стороны человека, должно стать осознанным – это единственный путь к овладению внутренними психическими содержаниями. Недостаточная ясность самосознания делает личность малоэффективной.

Рекомендации по формированию мотивации профессионального саморазвития и гармоничному личностному развитию.

1. Признайтесь себе в своих сильных и слабых сторонах и соответственно сформулируйте свои цели. Это позволит вам быть естественным и устойчивым в своих мыслях и поведении.

2. Решите, что для вас ценно, во что вы верите, какой вы хотели бы видеть свою жизнь. Проанализируйте свои планы и оцените их с точки зрения сегодняшнего дня так, чтобы воспользоваться этим, когда наметится прогресс.

3. Выявите причину. Проанализировав свое прошлое, разберитесь в том, что привело вас к вашему нынешнему положению. Постарайтесь понять и простить тех, кто заставил вас страдать или не оказал помощи, хоть и мог бы. Всегда помните о бывших успехах, пусть даже самых маленьких.

4. Обратите внимание на спектр чувств, которые вы испытываете.

Развивайте эмоциональный интеллект, это обуславливает не только рост понимания эмоций, но и развитие мышления.

5. Критикуйте себя, но при этом ищите в этой критике положительные аспекты. Самокритика – это в первую очередь честность и откровенность по отношению к самому себе. Вы можете обмануть кого угодно, но только не себя, и в попытках завуалировать что-то, скрыть или оправдаться нет никакого смысла. Научившись говорить себе правду о себе самом же, вы сделаете огромный шаг вперед и сделаете свою совесть тем внутренним наблюдателем, который будет ограничивать вас в нежелательных словах, действиях и поступках.

6. Не забывайте, что каждое событие можно оценить по-разному. Реальность – это не то, что видит каждый в отдельности, а результат заключенного между людьми соглашения называть вещи определенными именами. Такой взгляд позволит вам терпимее относиться к людям и более великодушно сносить то, что может показаться унижительным.

7. Ваши действия могут подлежать любой оценке; если они подвергаются конструктивной критике – воспользуйтесь этим для своего блага, но не позволяйте другим критиковать вас как личность. Никакие ошибки, неудачи и провалы не стоят того, чтобы вы перестали уважать и начали ненавидеть себя. Критика – это возможность к саморазвитию, и вы должны понимать, что нужно работать над собой, не чувствуя при этом себя бесполезным.

8. Помните, что и поражение может стать удачей; из него вы можете заключить, что преследовали ложные цели, которые не стоили усилий, а возможных более неприятных последствий вам удалось избежать.

9. Не миритесь с людьми, занятиями и обстоятельствами, которые заставляют вас чувствовать свою неполноценность. Если вам не удастся изменить их или себя настолько, чтобы ощутить уверенность, лучше просто отвернуться от них. Жизнь слишком коротка, чтобы тратить ее на уныние.

10. Позвольте себе расслабиться, прислушаться к своим мыслям, заняться тем, что вам по душе, остаться наедине с самим собой. Так вы сможете лучше себя понять.

11. Практикуйтесь в общении. Наслаждайтесь ощущением той энергии, которой обмениваются люди. Представьте себе, что и они могут испытывать страх и неуверенность, и постарайтесь им помочь. Решите, чего вы хотите от них и что можете им дать. А затем дайте им понять, что вы открыты для такого обмена.

12. Выберите для себя несколько серьезных отдаленных целей, на пути к которым необходимо достижение целей более мелких, промежуточных. Трезво взвесьте, какие средства необходимы для того, чтобы их достичь, Не оставляйте без внимания каждый свой успешный шаг и не забывайте подбодрить и похвалить себя. Не бойтесь показаться нескромным, ведь вас никто не услышит.

А. В. Кошелькова

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ У РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ

В данной работе на теоретическом уровне дано структурное представление понятию первичного и вторичного посттравматического стрессового расстройства, затем было проведено исследование на выявление статистически достоверной взаимосвязи между вторичной, первичной травматизации и социальной поддержкой.

Ключевые слова: работники железной дороги, вторичная психическая травматизация,

Посттравматический синдром или посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) представляет собой целостный комплекс симптомов нарушения психической деятельности, возникший в результате внешних сверхсильных травмирующих факторов, которые влияют на психику пациента (физическое и/или сексуальное насилие, постоянное нервное перенапряжение, связанное со страхом, унижением, сопереживанием страданиям окружающих) [1, с.272].

Для посттравматического синдрома характерно состояние повышенной тревожности, на фоне которого иногда, возникают приступы воспоминания тех травмирующих событий. Такие приступы чаще всего развиваются при встрече с так называемыми триггерами (ключами), которые представляют собой раздражители, они являются фрагментом воспоминания о травмирующем событии (плач ребенка, скрип тормозов, запах бензина, гул летящего самолета) [2, с. 6].

ПТСР представляет собой комплекс реакций человека на травму, где травма определяется как переживание, потрясение, которое у большинства людей вызывает страх, ужас, беспомощность. Это, в первую очередь, ситуации, когда человек сам пережил угрозу собственной жизни, смерть или ранение другого человека [3 с. 17].

Во-первых, ПТСР возникает через определенный промежуток времени после воздействия травмирующей ситуации, который в определенных случаях может составлять месяцы или даже годы.

Во-вторых, посттравматический синдром имеет определенную стадийность течения. Выраженность симптомов посттравматического синдрома во многом зависит от продолжительности латентного промежутка, а также от стадии заболевания [5 с. 251].

Такие особенности клиники послужили основой для создания классификации видов посттравматического синдрома:

1. Острое ПТСР, характеризующееся яркими проявлениями всех симптомов заболевания и продолжающееся не более трех месяцев.

2. Хроническое ПТСР, когда выраженность наиболее ярких симптомов снижается, однако нарастают признаки истощения центральной нервной системы и начинают формироваться деформации характера (грубость, эгоизм, сужение круга интересов).

3. Деформации характера и признаки истощения центральной нервной системы при отсутствии характерных симптомов ПТСР (навязчивые воспоминания, подсознательное желание забыть о происшедшем, приступы тревоги и страха). Эта стадия, как правило, развивается при длительном хроническом течении ПТСР в тех случаях, когда пациент не получил адекватной психологической поддержки.

4. Отсроченное ПТСР, проявляющееся через полгода и более после воздействия травмирующей ситуации. Как правило, отсроченная форма посттравматического синдрома развивается после воздействия какого-либо провоцирующего фактора (дополнительная психическая или физическая травма, нервное перенапряжение, стресс, связанный с переездом) [3 с. 95].

Было проведено исследование для определения распространенности симптоматики вторичной травматизации и посттравматического стрессового расстройства (далее - симптоматика ПТСР) у работников железной дороги, а также изучения взаимосвязи выявленной психопатологической симптоматики с воспринимаемой социальной поддержкой данного контингента [4 с. 130].

В исследовании добровольно приняли участие 60 человек. Исследование проводилось в 2018 году, в г. Калинковичи и г. Гомель у работников железной дороги. Отметим, что в исследовании принимали участие мужчины и женщины возрастной категории от 25 до 60 лет, со средним стажем работы 13 лет. В рамках данного исследования были использованы следующие методики:

1. Многомерная шкала восприятия социальной поддержки.
2. Шкала оценки влияния травматического события.
3. Опросник по определению вторичной травматизации

По выявлению уровня социальной поддержки при помощи опросника «Многомерная шкала восприятия социальной поддержки» был определен общий уровень воспринимаемой социальной поддержки. Так, среднее арифметическое по шкале (M) составил 66,72, при стандартном отклонении $S=12,23$.

В ходе исследования было установлено следующие уровни социальной поддержки: 10 % воспринимают социальную поддержку на низком уровне, 45 % на среднем уровне, 45 % воспринимают на высоком уровне.

При исследовании симптоматика «вторичной» травматизаций была выявлена у 5 % опрошенных. Среднее арифметическое данных по шкале

вторичной травматизации $M=20,48$ со стандартным отклонением $S=12,07$. У 95 % железнодорожников не выявило симптоматику вторичной психической травматизации. Из 5 % с симптоматикой вторичной психической травматизации 2 % имеют тяжелую степень.

Далее для определения уровня влияния травматического события, необходимо провести анализ полученных данных по общему критерию и по показателям субшкал «вторжение», «избегание», «возбудимость», «Шкала оценки влияния травматического события». При помощи методики были выявлены следующие уровни первичной травматизации. Средний уровень травматизации (M) составил 14,45, со стандартным отклонением (S) 15,40. Среднее арифметическое по шкале «вторжение» составил $M=14,97$, со стандартным отклонением $S=8,30$, по субшкале «избегание» $M=18,33$, со стандартным отклонением $S=9,1$, «возбудимость» $M=18,6$, со стандартным отклонением $S=8,7$. Согласно пороговым критериям у 73 % опрошенных работников железной дороги был выявлен низкий уровень, у 17 % опрошенных работников железной дороги, был выявлен пониженный уровень, далее, было выявлено, что у 8 % работников выявлен средний уровень, и у оставшихся 2 % повышенный уровень.

Для выявления взаимосвязи между двумя изучаемыми параметрами был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена. Были получены следующие данные по изучению взаимосвязи «социальной поддержки» и уровнями проявления «первичной» и «вторичной» травмы:

Взаимосвязь между уровнями вторичной психологической травмой и общего уровня социальной поддержки: $r=-0,095$, при $p=0,468$, что говорит о недостоверности результатов.

Далее был рассчитан коэффициент корреляции по Спирмену между параметрами «общий уровень первичной травматизации» и «общим уровнем социальной поддержки». Так, $r=0,027$, при $p=0,839$, что указывает на недостоверность результатов.

Для более точного анализа данных был рассчитан коэффициент корреляции по Спирмену между субшкалами ПТСР и общим уровнем восприятия социальной поддержки, так взаимосвязь между субшкалами «вторжение» и социальной поддержки $r=-0,243$, при $p=0,061$, что указывает на тенденцию взаимосвязи между параметрами.

Далее уровень корреляции общего уровня восприятия социальной поддержки и субшкалой «избегание» составил $r=-0,127$, при $p=0,334$, что указывает на недостоверность результатов.

Исследование показало, что этот контингент (работники железной дороги) не часто сталкивается с жертвами чрезвычайных ситуаций на железной дороге. Тем не менее, у 5 % была выявлена вторичная психическая травматизация, а у 10 % был выявлен средний и повышенные уровни первичной травмы, что говорит о том, что испытуемые в своей жизни сталкиваются с травмирующими событиями.

Корреляционный анализ не выявил взаимосвязи между общим уровнем первичной психической травматизации, вторичной психической травматизации и социальной поддержкой. Однако, в отношении симптоматики «вторжение» установлена тенденция к взаимосвязи.

Список использованных источников

- 1 Н.В. Тарабрина. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб, 2001. – С. 272 – 277.
- 2 Теоретико-эмпирическое исследование посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 4. – С. 5 – 12.
- 3 Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы / Тарабрина Н. В., Лазебная Е.О. // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 2. – С. 14 – 29.
- 4 Пушкарев, А.Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Г. Гордеева. – М., 2000. – С. 128 – 136.
- 5 Динамика посттравматического стрессового расстройства / В.Я. Семке, Е. М. Епачинцева, М. М. Аксенов // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2006. – № 41. – С. 251 – 253.

УДК 331.548-057.51:66

Я. С. Лихоманова

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

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РАБОТНИКОВ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Статья посвящена изучению профессиональной мотивации работников пищевой промышленности. Рассмотрены наиболее действенные мотивы труда работников: внутренние, внешние отрицательные и внешние положительные. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональной мотивации работников пищевой промышленности.

Ключевые слова: мотивация, труд, профессиональная мотивация, внутренние мотивы, внешние положительные мотивы, внешние отрицательные мотивы, работники.

Изучение профессиональной мотивации тесно связывается сегодня с проблемой повышения эффективности трудовой деятельности, предполагающей не только увеличение продуктивности, но и увеличение удовлетворённости человека выполняемой работой.

Исследованиями профессиональной мотивации в России занимались такие ученые, как: В.Г. Асеев, И.А. Васильева, М.Ш. Магомед-Эминов, В.К. Вилюнас, И.А. Джидарьян, Б.И. Додонова, В.А. Иванникова,

Е.П. Ильина, Д.А. Кикнадзе, Л.П. Кичатинова, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, В.С. Магуна, В.С. Мерлин, С.Г. Москвичева, Л.И. Симонова, А.А. Файзулаева, П.М. Якобсон. За рубежом проблемой профессиональной мотивацией занимались Х. Хекхаузен, Д. Аткинсон, Д. Халл, А. Маслоу.

Профессиональная мотивация – совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

Мотивация работников является основой и конечной мерой успеха как предприятия в целом, так и системы качества. Система мотивации труда представляет собой совокупность инструментов и методов, нацеленных на мотивирование и стимулирование работников для организации положительного бизнес-процесса и достижения целей предприятия.

Отношение работника пищевой промышленности к трудовым процессам определяется многими мотивами, такими как внутренние мотивы, определяемые предрасположенностью личности к труду; внешние положительные мотивы, вызывающие положительную реакцию и побуждающие к труду; внешние отрицательные мотивы, вызывающие отрицательную реакцию и как бы принуждающие к труду.

Наиболее действенными мотивами труда работников пищевой промышленности могут быть следующие:

Внутренние мотивы:

- общественная полезность труда;
- удовлетворение от хорошо выполненной работы;
- соответствие специальности призванию;
- творческое участие в развитии производства;
- социальная справедливость.

Внешние положительные мотивы:

- уровень оплаты труда;
- размер пакета акций, которым владеет работник предприятия;
- дивиденды на акцию;
- прибыль на акцию;
- социальные блага, предоставляемые предприятием работнику;
- социальная защищенность;
- возможность профессионального роста.

Внешние отрицательные мотивы:

- опасение банкротства предприятия;
- опасение увольнения и безработицы;
- санкции за нарушения трудовой дисциплины;
- боязнь не справиться с производственным заданием;
- критика со стороны руководителей и товарищей по работе.

Г.К. Уайт выделяет следующие основные подходы к повышению мотивации труда:

- проектирование внешней трудовой мотивации. Требования к заданиям должны быть значимыми, понятными, обеспечивать обратную связь с руководителем. Организация труда должна способствовать

достижению цели, обеспечивать соответствующую поддержку и контакты, создавать возможности обучения и получения необходимой информации.

- проектирование внутренней мотивации работника предполагает: ответственность самого работника, свободу его действий, участие работника в планировании.

- концепция «оптимальности» при формировании мотивов труда предполагает, что у каждого человека существует индивидуальный «порог», за которым наступает слишком большое (чрезмерное) разнообразие, ответственность и т.п., что приводит к стрессам и конфликтам.

- оплата должна соответствовать ожиданиям работников. Соответственно сами эти ожидания должны исследоваться, специально формироваться [1, с.14].

С целью изучения профессиональной мотивации работников пищевой промышленности было проведено психодиагностическое исследование на базе Добрушского филиала ОАО «Милкавита». Выборку исследования составили 100 человек (50 мужчин и 50 женщин). Для психодиагностики использовалась методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана).

Анализ результатов по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана), показал, что мотивация работников пищевой промышленности распределилась следующим образом, таблица 1.

Таблица 1 – Количественные показатели по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)

Мотивация	Количество человек (n=100)
Внутренняя мотивация	33
Внешняя положительная	42
Внешняя отрицательная	25

Результаты, полученные в ходе обработки количественных данных, можно представить графически (рисунок 1).

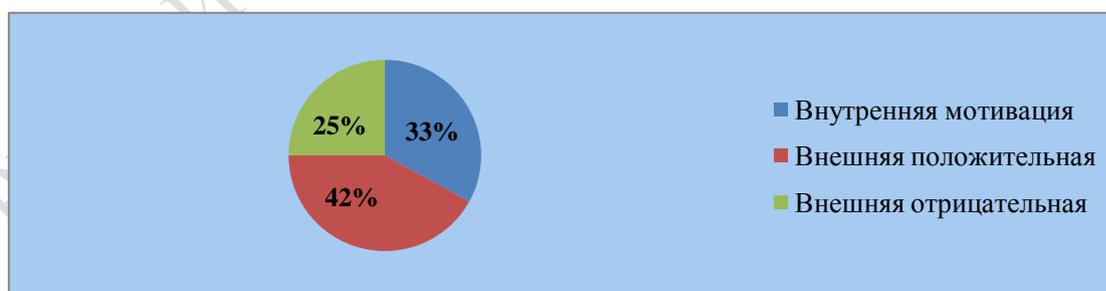


Рисунок 1 – Выраженность мотивации по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) (в %0)

Согласно рисунку 1 можно сказать, что у большинства опрошенных работников предприятия (42 %) присутствует внешняя положительная мотивация. Внутренняя мотивация преобладает

у 33 % опрошенных работников. Внешняя отрицательная мотивация выявлена у 25 % опрошенных.

Внутренняя мотивация порождает ориентацию работников на процесс труда, процесс деятельности и удовлетворением потребностей в признании. Внутренняя мотивация сотрудников является действительно силой, которая помогает компании развиваться и функционировать наилучшим образом, однако большой недостаток этого явления состоит в том, что менеджеры в данной ситуации могут лишь косвенно повлиять на поведение сотрудников.

Внешняя положительная мотивация работников, следующая по степени положительного влияния на эффективность и производительность труда за внутренней мотивацией, порождается их ориентацией на зарабатывание денег. Также она в гораздо большей степени подвержена контролю со стороны руководства. Внешняя мотивация удачно применима в случаях, когда работнику нужно выполнить работу в определенный срок. Тогда сотрудник, понимая, что в конце проекта он получит заслуженное вознаграждение, будет стараться выполнить все вовремя и качественно.

Традиционно в психологии, наибольшее внимание уделяется внешней положительной мотивации, так как с точки зрения удовлетворенности трудом, роста производительности наиболее эффективные внутренние и внешние положительные мотивы. Оптимальной считается следующая взаимосвязанность между данными группами мотивов: внутренняя мотивация должна быть высокой, внешняя положительная мотивация ниже, но относительно высокой, а внешняя отрицательная – достаточно низкой, стремящийся к единице.

Список использованных источников

1 Мишина, Н.С Управление персоналом организации / Под ред. Н.С Мишина – М.: Инфра – М, 2003. – 32 с.

УДК 159.9.019.43:316.622:616–051:616.89–008.48

И. А. Сыч

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

НЕКОНСТРУКТИВНОЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ КАК КОРРЕЛЯТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена изучению характеру связи неконструктивных копинг-стратегий и эмоционального выгорания у медицинских работников. Установлено, что использование неконструктивных копинг-стратегий (бегство-избегание,

дистанцирование, самоконтроль) связано с высоким уровнем эмоционального выгорания и такими его компонентами, как резистенция и истощение.

Ключевые слова: совладающее поведение, эмоциональное выгорание, резистенция, истощение фронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание.

Работа медицинских работников характеризуется ежедневным интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с пациентами, неизбежной необходимостью вовлечения в проблемы других людей, с одной стороны, а с другой – давлением определенных социальных норм, предписывающих врачу жесткие стереотипы эмоционального реагирования (быть сдержанным, терпеливым, понимающим, сочувствующим). И в силу специфики своей повседневной практики медицинские работники наиболее предрасположены к воздействию профессиональных стрессоров, которые с большой вероятностью могут привести к возникновению у персонала медицинского учреждения синдрома эмоционального выгорания как одной из форм профессиональной деформации [1, с. 5]. В исследовании, проведенном М.М.Скугаревской, среди врачей психиатров, психиатров-наркологов, психотерапевтов Республики Беларусь показано, что почти 80 % представителей данных профессий имеют различной степени выраженности признаки синдрома эмоционального выгорания, 7,8 % имеют резко выраженный синдром эмоционального выгорания, ведущий к психосоматическим и психовегетативным нарушениям [2, с. 3].

Вопросы поиска путей снижения выраженности синдрома эмоционального выгорания, его профилактики и психологической помощи «выгорающим», а также повышения работоспособности и стрессоустойчивости медицинских работников являются актуальной проблемой практической психологии. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций. В настоящее время насчитывается довольно ограниченное число работ, которые посвящены изучению способов преодоления медицинскими работниками эмоциональных стрессов и технологий сохранения средовых и личностных ресурсов для успешного совладания. Знание особенностей копинг-стратегий, лежащих в основе формирования стрессоустойчивости медицинских работников, поможет строить более целенаправленные программы для профилактики выгорания и выработки медицинскими работниками продуктивных копинг-стратегий, направленных на повышение адаптационного потенциала и сохранение копинг - ресурсов личности.

С целью выявления характера связи неконструктивных копинг-стратегий и эмоционального выгорания у медицинских работников нами было проведено исследование на базе Гомельской областной специализированной клинической больницы. В нем приняли

участие 80 медицинских работников, из них 57 медицинских сестер и 23 врача отделений интенсивной терапии и реанимации, и анестезиологии.

Для определения копинг-стратегий был использован опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман. Диагностики уровня эмоционального выгорания осуществлялась с помощью методики В.В. Бойко. Математическая обработка результатов проводилась с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В ходе корреляционного анализа нами были выявлены следующие виды взаимосвязей между эмоциональным выгоранием и непродуктивными копинг-стратегиями медицинского персонала:

– прямая сильная взаимосвязь между копинг-стратегией – «бегство-избегание» и уровнем эмоционального выгорания (при $r = 0,754$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем чаще испытуемые используют стратегию «бегство-избегание», тем выше у них уровень эмоционального выгорания, и наоборот, чем реже они прибегают к данной копинг-стратегии, тем ниже у них уровень эмоционального выгорания;

– положительная взаимосвязь между «дистанцированием» и «резистенцией» (при $r = 0,543$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования стратегии «дистанцирование», тем больше выражена у работников здравоохранения стадия «резистенции» и, наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «дистанцирование», тем слабее выражена стадия «резистенции». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся к психологическому комфорту и поэтому стараются снизить давление внешних обстоятельств, используя при этом как одну из стратегий – стратегию дистанцирования. Медицинские работники стараются преодолеть негативные переживания проблемных ситуаций на работе за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, что является неэффективным и еще больше усугубляет ситуацию;

– положительная взаимосвязь между «самоконтролем» и «резистенцией» (при $r = 0,602$, $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем выше степень использования стратегии «самоконтроль», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенции» и наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «самоконтроль», тем менее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию;

– положительная взаимосвязь между стратегией «резистенция» и стратегией «бегство-избегание» (при $r = 0,682$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенция» и наоборот, чем реже используется копинг-стратегия

«бегство-избегание», тем слабее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания, связанные с профессиональной деятельностью за счет использования неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях: отрицания либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п.;

– положительная взаимосвязь между стратегией «принятие ответственности» и «истощением» (при $r = 0,614$, $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что выраженное использование стратегии «принятие ответственности» в поведении медицинских работников приводит к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что в последующем и приводит к развитию эмоционального выгорания;

– положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «бегство-избегание» и «истощением» (при $r = 0,784$, $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у работников здравоохранения стадия «истощения», и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «бегство-избегание», тем слабее выражена у работников здравоохранения стадия «истощения». На стадии «истощения» у человека, видимо, не остается ресурсов для борьбы, и он «бежит» от решения проблем.

Отрицательная взаимосвязь обнаружена между уровнем эмоционального выгорания и конструктивными копинг-стратегиями «поиск социальной поддержки» ($r = -0,862$, $\rho \leq 0,01$), «планирование решения проблемы» ($r = -0,824$, $\rho \leq 0,01$) и «положительная переоценка» ($r = -0,642$, $\rho \leq 0,01$).

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального выгорания связан с использованием медицинскими работниками таких неконструктивных копинг-стратегий, как бегство-избегание, дистанцирование, самоконтроль. Использование конструктивных стратегий (поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы) коррелирует с низким уровнем эмоционального выгорания. Выявленные в исследовании закономерности согласуются с исследованиями Е.С. Старченковой [3], И.А. Васильевой, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгоровой о том, что врачи с синдромом эмоционального выгорания используют неадаптивные копинг-стратегии, что и делает проблемным их нахождение в сложившейся профессиональной ситуации [4, с. 8].

Таким образом, выгорание связано с определенными рабочими ситуациями, которые воспринимаются как стрессовые, что, в свою очередь, стимулирует человека к преодолению их определенным способом.

Использование непродуктивных способов стрессосовладающего поведения, приводит к эмоциональному выгоранию. Для того, чтобы исправить сложившееся положение, необходимо психологическое сопровождение субъекта деятельности на пути его профессионализации. Например, на этапе профессионального обучения необходимо формировать реалистические ожидания от будущей профессиональной деятельности. На этапе профессиональной адаптации медицинские работники должны получать знания о психологическом стрессе и способах совладания с ним, о признаках и последствиях неконструктивного копинг-поведения. Для лиц с высоким уровнем выгорания необходимо использовать более глубинные личностно ориентированные методы психологической помощи.

Необходимо включить психологическое сопровождение работников здравоохранения на всех этапах профессионализации, а также обучение их адаптивным копинг-стратегиям.

Список использованных источников

1 Винокур, В.А. Профессиональный стресс у медицинских работников / В.А. Винокур // Вестник МАПО. – 2002. – № 2. – С. 4–8.

2 Скугаревская, М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.

3 Старченкова, Е.С. Роль конструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания / Е.С. Старченкова // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. – Курск, 2008. – 336 с.

4 Васильева, И.А. Синдром эмоционального выгорания в контексте преобладающей копинг-стратегии и выраженности алекситимии на примере онкологического центра «Надежда» / И.А. Васильева, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгородова // Вестник факультета психологии и педагогики. – 2016. – № 1. – С. 5–9.

УДК 159.944.4:616.89-008.48-057.86:614.84

М. С. Чуешков

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

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ

Статья посвящена исследованию проблемы стрессоустойчивости и ее взаимосвязи с эмоциональным выгоранием пожарных-спасателей. Проводится анализ результатов исследования стрессоустойчивости, которая способствует пожарным-спасателям эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке дефицита времени в

чрезвычайных ситуациях. Анализируются данные их эмоционального выгорания и их корреляция с стрессоустойчивостью.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, пожарные-спасатели, эмоциональное выгорание.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения уровня стрессоустойчивости и своевременного выявления синдрома эмоционального выгорания с последующей психологической коррекцией, что позволит обеспечить дальнейшее развитие личности в сфере профессиональной деятельности. Практическая значимость проблемы стрессоустойчивости и эмоционального выгорания личности обусловлена тем, что в зону чрезвычайной ситуации первыми, после людей, попавших в чрезвычайную ситуацию, прибывают пожарные-спасатели. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема научного поиска эффективных способов повышения устойчивости личности пожарных-спасателей к деструктивному влиянию стресс-факторов, возникающих в профессиональной деятельности, вследствие повышения уровня стрессоустойчивости, снизится риск возникновения у них синдрома эмоционального выгорания.

Цель исследования заключалась в эмпирическом выявлении взаимосвязи эмоционального выгорания и стрессоустойчивости пожарных-спасателей. Объект исследования: стрессоустойчивость и эмоциональное выгорание личности. Предмет: взаимосвязь эмоционального выгорания и стрессоустойчивости пожарных-спасателей. В качестве респондентов выступили 36 пожарных-спасателей, Гомельской области, мужчины, со стажем работы более пяти лет, в возрасте от 25 до 37 лет. В качестве психодиагностического инструментария выступили методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания», «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона.

Методика В.В. Бойко [1] позволяет оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе и дает подробную картину эмоционального выгорания.

Анализ данных, полученных по тесту «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, показал, что у 36 % сотрудников сформированы отдельные фазы выгорания. Фаза резистенции занимает лидирующее положение (24 %) по сформированности симптомокомплексов. На втором месте находится фаза истощения, отметим, что 8 % опрошенных находятся в стадии формирования данной фазы. Наименьшие показатели выраженности у пожарных-спасателей имеет фаза «напряжения» (4 %). Результаты представлены в таблице 1. Исходя из результатов исследования можно отметить, что у пожарных-спасателей сформированы отдельные фазы эмоционального выгорания. Фаза резистенции занимает лидирующее положение (m=52) по сформированности симптомокомплексов. В этой фазе на первом месте неадекватное избирательное реагирование (m=22,5), на

втором редуция профессиональных обязанностей ($m=14$), на третьем эмоционально нравственная дезориентация ($m=10,5$). Фаза истощение занимает второе место ($m=48,5$) по выраженности среди спасателей-пожарных, является завершающей стадией эмоционального выгорания, эмоциональный дефицит ($m=20$) оказался основным симптомом фазы истощения спасателей-пожарных, эмоциональный дефицит ($m=10$) и личностная отстраненность ($m=10$) занимают равную позицию, психосоматические и психовегетативные нарушения ($m=7$) занимают последнюю позицию. Фаза напряжения ($m=33,5$), имеет наименьший показатель выраженности среди спасателей-пожарных, но является «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Основным ее симптомом у пожарных-спасателей является тревога и депрессия ($m=12,5$), симптом «загнанность в клетку» ($m=11$), а переживание психотравмирующих обстоятельств ($m=8,5$). Неудовлетворенность собой ($m=7$) на последнем в фазе напряжения.

Таблица 1 – Показатели распределения данных по тесту «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко

Шкалы	m	Размах распределения	
		min	max
Напряжение	33,5	31	61
1. Переживание психотравмирующих обстоятельств	8,5	2,0	20
2. Неудовлетворенность собой	7,0	5,0	11
3. Загнанность в клетку	11,0	2,0	18
4. Тревога и депрессия	12,5	10	13
Резистенция	52,0	34	63
1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	22,5	10	25
2. Эмоционально-нравственная дезориентация	10,5	5,0	15
3. Расширение сферы экономии эмоций	3,5	2,0	10
4. Редуция профессиональных обязанностей	14,0	10	23
Истощение	48,5	35	62
1. Эмоциональный дефицит	20,0	12	27
2. Эмоциональная отстраненность	10,0	6,0	20
3. Личностная отстраненность (деперсонализация)	10,0	5,0	13
4. Психосоматические и психовегетативные нарушения	7,0	5,0	12

Стрессоустойчивость позволяет более эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке дефицита времени. На основе интерпретации данных полученных по тесту самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена Г. Виллиансона), можно выделить пять групп испытуемых: отличный уровень стрессоустойчивости 1 человек или (2,8 %); хороший уровень – 8 человек или (22,2 %);

удовлетворительный – 14 человек или (38,9 %); плохой – 11 человек или (30,6 %); очень плохой – 3 человека или (8,3 %) - уровень стрессоустойчивости. При этом 61,1 % респондентов имеет хороший или несколько заниженный уровень стрессоустойчивости. Можно предположить, что 25 % испытуемых имеют высокий уровень стрессоустойчивости, у них практически нет риска дезадаптации в стрессе, 39,9 % пожарных-спасателей обладают средними показателями, следовательно, у них выше риск дезадаптации в условиях стресса, 38,9 % – обладают нервно-психической неустойчивостью, у них высокий риск дезадаптации в стрессе

Описательная статистика данных исследования стрессоустойчивости представлены в таблице 2. Наиболее высокий показатель уровня стрессоустойчивости имеют пожарные-спасатели по шкале «Отлично» (6), самый низкий по шкале «очень плохой» (35).

Таблица 2 – Показатели распределения данных по уровню теста самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена Г. Виллиансона)

Уровень	Среднее (m)	Размах распределения	
		max	min
Отлично	6	6	6
Хорошо	11,5	14	9
Удовлетворительно	19,6	24	15
Плохо	30	34	24
Очень плохо	35	35	35

Стресс тесно связан с эмоциональными реакциями человека и оказывает сильное влияние на синдром эмоционального выгорания, отмечает в своих исследованиях В.В. Бойко. Он развивается поэтапно и каждому этапу характерны определенные признаки, которые вызываются определенными факторами. Возможность противостояния стрессогенным факторам в большой мере зависит от стрессоустойчивости личности (адаптационных возможностей его организма и психики) и эмоциональной устойчивости (как способность самоконтроля и адекватного реагирования на стресс) [1].

Анализ результатов взаимосвязи стрессоустойчивости и эмоционального выгорания спасателей пожарных представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Взаимосвязь стрессоустойчивости и эмоционального выгорания спасателей-пожарных

Эмоциональное выгорание	Стрессоустойчивость				
	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Плохо	Очень плохо
Напряжение	0,41	0,45	0,51	0,42	0,33
Резистенция	0,32	0,42	0,47	0,40	0,38
Истощение	0,30	0,40	0,48	0,55	0,62

Исследование взаимосвязи уровня стрессоустойчивости и уровня эмоционального выгорания спасателей-пожарных: обнаружена средняя взаимосвязь фазы напряжения и отличного уровня стрессоустойчивости ($r = 0,41$ при $p \leq 0,01$), слабо выражена связь между отличным уровнем стрессоустойчивости и фазой истощения ($r = 0,30$ при $p \leq 0,01$) и отличным уровнем стрессоустойчивости и фазой резистенции ($r = 0,32$ при $p \leq 0,01$). Между удовлетворительным уровнем стрессоустойчивости и фазой напряжения сильная зависимость ($r = 0,51$ при $p \leq 0,01$), так же выявлена средняя зависимость удовлетворительного уровня и фазой истощения ($r = 0,48$ при $p \leq 0,01$) и средняя зависимость выявлена между удовлетворительным уровнем и фазой резистенции ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$).

На основании представленных данных обнаружено, что выраженность положительно взаимосвязанных показателей уровня стрессоустойчивости и фазой эмоционального выгорания на значимом уровне. Мы выявили сильную взаимосвязь фазы истощения и очень плохим уровнем стрессоустойчивости ($r = 0,62$ при $p \leq 0,01$), что может говорить о непосредственной зависимости стрессоустойчивости и эмоционального выгорания. Слабо выражена связь между очень плохим уровнем стрессоустойчивости и фазой напряжения ($r = 0,33$ при $p \leq 0,01$) и также слабо выражена зависимость между очень плохим уровнем стрессоустойчивости и фазой резистенции ($r = 0,38$ при $p \leq 0,01$), что может свидетельствовать о незначительной связи между величинами.

Профессиональное выгорание пожарных-спасателей вызвано рядом особенностей экстремальных профессий, таких как деятельность в постоянных условиях нервно-психической напряженности и опасной для здоровья среде, повышенная ответственность за жизнь людей, ограниченность времени, отрицательные психоэмоциональными воздействия, условиями, требующие постоянной интенсивности и концентрации внимания, и является неизбежной реакцией организма на работу в условиях постоянного стресса [2]. В свою очередь пожарные-спасатели показали достаточно высокий уровень сформированности симптомов эмоционального выгорания, при этом более выраженными можно считать показатели фазы резистенции и фазы истощение.

Таким образом, выраженность положительно взаимосвязанных показателей уровня стрессоустойчивости и фазы эмоционального выгорания находится на значимом уровне. У пожарных-спасателей с плохим и очень плохим уровнем стрессоустойчивости есть непосредственная взаимосвязь стрессоустойчивости с фазой эмоционального выгорания. Выявлена незначительная взаимосвязь, отличного уровня стрессоустойчивости и эмоционального выгорания. При любой выраженности эмоционального выгорания, может быть, как отличный, так и удовлетворительный уровень стрессоустойчивости, что требует дополнительных исследований. Эмоциональное выгорание пожарных-спасателей вызвано рядом особенностей профессиональной деятельности в постоянных условиях психической напряженности и опасной для здоровья среде, повышенная

ответственность за жизнь людей, ограниченность времени, отрицательные психоэмоциональными воздействия, условиями, требующие постоянной интенсивности и концентрации внимания, и является неизбежной реакцией организма на работу в условиях постоянного стресса.

Список использованных источников

1 Бойко, В.В. Психоэнергетика / В.В.Бойко, – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.

2 Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: учеб. пособие / Ю.В. Щербатых – 2-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2012. – 256с.

УДК 159.928.234:796.011.3

В. С. Чуешкова

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

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В докладе определены понятия психологической подготовки и эмоционального интеллекта в спортивной деятельности. Прослежено влияние эмоциональных состояний спортсменов на успешность состязаний. Отмечена взаимосвязь эмоционального отношения к явлениям действительности с выполняемой деятельностью спортсмена.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, спортивная деятельность, психологическая подготовка, эмоциональные состояния.

В основе развития спортивной психологии лежит постоянно усиливающийся интерес к природе человеческого бытия, условиям его формирования и развития в человеческом обществе, особенностям взаимодействия с другими людьми. Спортивная деятельность представляет собой один из немногих путей, где человек может проявить свое совершенство, используя физические возможности для достижения определенных результатов.

Психологическая подготовка включает в себя использование научных достижений психологии, а также реализацию ее методов и средств для повышения эффективности спортивной деятельности.

Состояние психологической подготовленности спортсменов играет особую роль, являясь решающим фактором в соревнованиях. Спортсмен, не умеющий совладать с чрезмерным возбуждением, неуверенный в своих силах, не сможет быстро мобилизоваться и разумно действовать. Подготовка спортсменов осуществляется по различным направлениям, но порой

недостаток воли или неумение управлять своими эмоциями может свести к нулю результаты многолетних тренировок [1, с. 42].

Спортивная деятельность отличается сильными и яркими эмоциональными переживаниями, которые в свою очередь представляют собой комплексные, интегральные психофизиологические явления, при которых кроме реакций секреторного и двигательного характера возникают многообразные изменения в протекании процессов, управляемых корой мозга (ощущения, восприятия, представления, мышление, воображение, внимание, память) [2, с. 73].

По результатам многих исследований, прямое влияние на работоспособность спортсмена, оказывают эмоциональные состояния. Эмоциональная мотивация деятельности и поступков особенно активизирующее значение имеет при преодолении трудностей и препятствий во время спортивных состязаний. Максимальные усилия, направленные на достижение поставленной цели, спортсмен может проявить только при определенном эмоциональном отношении к стоящим перед ним целям и задачам. В зависимости от характера эмоционального отношения человека к определенному явлению у него возникают соответствующие эмоциональные реакции и эмоциональные состояния. Они, как относительно более простые компоненты сложных человеческих чувств, подчинены эмоциональным отношениям человека. Таким образом, ведущими компонентами воздействия эмоций на выполняемую человеком деятельность являются не эмоциональные реакции и состояния, а эмоциональные отношения к явлениям действительности.

В спорте большую роль играет вопрос о сознательном управлении человеком своими эмоциональными переживаниями. Одной из главных задач при психологической подготовке спортсменов является обучение навыкам самообладания. Сильные эмоциональные переживания оказывают существенное влияние на спортивную деятельность, в связи с этим спортсмену необходимо уметь понимать и контролировать свое эмоциональное состояние [1, с. 59].

Эмоциональный интеллект лежит в основе эмоциональной саморегуляции спортсменов и понимается как единый комплекс способностей к опознанию, пониманию и управлению эмоциями.

Для спортсменов, постоянно находящихся в стрессовых условиях, связанных с соревновательной деятельностью, особенно актуально понимание и умение управлять собственными эмоциями, а также понимание эмоций других людей, что в свою очередь является одним из важных залогов успешности соревновательной деятельности [3].

Применительно к спортивной деятельности развитие эмоционального интеллекта может способствовать повышению уровня эмоциональной устойчивости и эмоционально-волевой регуляции спортсменов, профилактике у них эмоционального выгорания. Развитие эмоционального интеллекта благоприятно сказывается на повышении уровня

психологической подготовленности спортсменов, их успешной адаптации к соревновательным условиям [4, с. 348].

Эмоционально интеллектуальный спортсмен более эффективно справляется с состоянием эмоциональной нестабильности. Эмоциональный интеллект как компонент психологической подготовки спортсменов способствует решению проблем, связанных с эмоциональными переживаниями, формированием Я-концепции и определением Я-позиции, повышением стрессоустойчивости и способности к саморегуляции эмоционального состояния.

Список использованных источников

1 Курашвили, В.А. Психологическая подготовка спортсменов. Инновационные технологии: методическое пособие / В.А. Курашвили. – М.: Издательство «МедиаЛабПроект», 2008. – 114 с.

2 Волкова, И.П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / сост. и общ. ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.

3 Илясова, Н.В., Агавелян, Р.О. Особенности эмоционального интеллекта спортсменов индивидуальных и командных видов спорта [Электронный ресурс]: Проблемы Науки. 2014. №11. – С. 29. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-sportsmenov-individualnyh-i-komandnyh-vidov-sporta>. – Дата доступа: 19.06.2019

4 Кузьменко, Г.А. Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретико-методологические и организационные предпосылки. Монография / Г.А. Кузьменко. – М.: Прометей, 2013. – 640 с.

СЕКЦИЯ 12. ПСИХОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА И КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 316.44:159.923:005.551

Е. В. Костюченко, д-р психол. наук, доцент
Киевский национальный университет культуры и искусств,
г. Киев, Украина

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ОСНОВЕ УСПЕШНОСТИ КРЕАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Внимание сосредоточено на корпоративной культуре, корпоративности как мощном стратегическом инструменте максимизации эффективности, оптимизации функционирования креативного менеджмента и качественном совершенствовании системы управления деятельностью и человеческими ресурсами в организации, что проявляется: в ориентации всех подразделений организации и отдельных лиц на общие цели, инициативу и творческий подход к решению задач; в мобилизации инициативы сотрудников; улучшении процесса коммуникации, поведения.

Ключевые слова: корпоративная культура, корпоративность, управление организацией эффективность управления, факторы эффективности управления, креативный менеджмент, успешность креативного менеджмента, факторы успешности креативного менеджмента

Динамичность процессов развития креативного менеджмента в условиях общей социальной напряженности и нестабильной экономики в обществе, потери положительных ценностных ориентаций требует оригинальных новых решений, направленных на выбор лучшего варианта будущих действий для достижения основной цели, конструирования модели социокультурной системы, определяет ее социальные характеристики. Однако, следует отметить, что каждое успешное решение управленческих проблем основывается на глубоком осознании моральной ответственности за выполнение профессиональных обязанностей каждого участника креативного менеджмента.

Структура креативного менеджмента как творчески действующей системы состоит из следующих компонентов: мотивационно-ориентационной, отражающей направленность на цель и ее достижение; когнитивного – индивидуальные перцептивные, мнемические, мыслительные стратегии и тактики решения актуальных задач; эмоционально-волевого – эмоционально-образное переживание, волевая регуляция творческого поиска, ощущение себя «центром активности» при решении творческих задач; коммуникативного – специфику межличностного общения, способность личности к продуктивному взаимодействию при коллективного решения творческих задач; рефлексивного – оценка личностью собственных

возможностей, осознание процесса и результатов деятельности. Целесообразно дополнение этой структуры этическим компонентом.

Вопросам креативного менеджмента посвящены труды таких современных теоретиков и практиков, как В. Василенко, А. Вартанова, В. Журавлева, В. Лазарева, А. Макаренко, И. Шестера и др. Однако, анализ последних исследований и публикаций по избранной проблематике свидетельствует о необходимости рассмотрения средств, ресурсов и стратегий реализации креативного менеджмента на этической основе, в частности с учетом специфических, морально-профессиональных норм, принципов, заповедей господствующей в обществе морали, которые трансформированы в особенности реализации креативного менеджмента, регулирующие поведение профессионалов при выполнении ими функциональных обязанностей, санкционированных общественным мнением и личными убеждениями профессионалов.

Успешность креативного менеджмента зависит от различных субъективных факторов (В. Зазыкин, А. Чернышев), среди которых в контексте нашего исследования выделяем следующие: владение системным, целостным подходом к решению любых проблем; умение управлять людьми, а именно принимать главные решения, мотивировать и поощрять к плодотворной работе сотрудников, решать конфликты внутри команды; взаимодействие как система связей и взаимодействий между индивидами, социальными группами, совокупность всех социальных отношений непосредственных или косвенных, пассивных или активных, постоянных или ситуативных; эмоциональный интеллект – способность к пониманию и управления эмоциями, намерениями и мотивацией других людей и собственными; умение проводить переговоры важно для современного делового человека, сталкиваясь с новыми партнерами, коллегами и знакомыми, является посредником в достижении определенной цели, от чего зависит успех компании в целом.

Одним из влиятельных факторов успешности креативного менеджмента является корпоративная культура организации, проблематика которой является многогранной (находясь на «пересечении» менеджмента, психологии, культурологии, педагогики, социологии, философии и др.). В рамках теории менеджмента корпоративная культура рассматривается как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения организации и отдельных лиц на общие цели; мобилизовать инициативу сотрудников, воспитывать преданность организации, улучшать процесс коммуникации, поведения. Корпоративная культура всесторонне рассматривается как одна из эффективных современных форм управления М. Армстронгом, А. Бетиной, П. Вейлом, М. Грачевым, Г. Даулингом, Д. Элдриджем, К. Камероном, Е. Капитоновым, А. Кромби, Р. Кричевским, Т. Питерсом, В. Спиваком, Р. Уотерменом, Е. Уткиным, В. Шепель и др., а условия ее формирования и совершенствования М. Альбертом,

Р. Блейком, Я. Джонсом, В. Леонардом, М. Месконом, М. Поллит, А. Стриклендом, А. Томпсон и др.

Существенной составляющей корпоративной культуры является профессиональная этика, основными категориями которой являются: профессиональная нравственность в качестве критериев оценки событий и явлений, смысл целенаправленной деятельности, регулятор общественных взаимодействий; профессиональные ценности, которые формируются в ходе профессионального образования и практической деятельности и являются производными таких групповых и организационных ценностей, как общечеловеческие, национальные, личные. Сказанное позволяет определить корпоративную культуру как совокупность моральных норм и ценностей, которыми участники креативного менеджмента руководствуются при выполнении своих обязанностей. Значимую роль играют ответственное отношение к делу, нравственное чувство товарищества, поддержки и взаимопомощи, лояльное отношение к коллегам. К характеристикам креативного менеджмента, свойственных этической ответственности, отнесем такие: отстаивание интересов профессии, защита ее достоинства и целостности, совершенствование этических правил, любовь к своей профессии, добросовестное отношение к делу, в контексте нашего исследования выделим выявления творчества в исполнении профессиональных задач, а также создание соответствующей символики, профессиональных ритуалов; самореализация, самоутверждение и самосовершенствование личности специалиста, достижения высокой квалификации в профессиональной деятельности.

Особенностями корпоративной культуры является то, что она: представляет собой организационно-психологическую среду жизнедеятельности организационной структуры; проявляется на уровне отдельной личности, группы и организации в целом в структуре мотивации и в стандартах поведения, в стиле управления, организационных управленческих процедурах; влияет на эффективность деятельности сотрудников и организации в целом, на доминирующие отношения сотрудников к организации, результатами деятельности и коллегам, а также уровень развития групповых отношений. На уровне личности происходит формирование ценностей, норм, паттернов организационного поведения, единых или подобных для всех сотрудников организации; происходит изменение структуры мотивации сотрудников организации.

К основным функциям корпоративной культуры относятся: охранная, которая заключается в создании защитного барьера проекта от нежелательных внешних воздействий; интегральная – формирует чувство принадлежности к проект-организации, гордость за нее, стремление других личностей быть включенными в нее; регулирующая - поддерживает необходимые правила и нормы поведения членов организации, их взаимоотношений, контактов с внешней средой, что является гарантией ее стабильности, уменьшает возможность нежелательных конфликтов;

познавательная – познание и освоение корпоративной культуры, осуществляемые на стадии адаптации сотрудника, способствуют его привлечению к коллективной проектной деятельности, определяют его успешность; ориентирующая – улучшает взаимное приспособление людей друг к другу и к особенностям проекта, реализуется через общие нормы поведения, ритуалы, обряды, с помощью которых осуществляется также воспитание сотрудников; мотивирующая – создает необходимые стимулы для эффективной реализации проекта; формирующая – формирует образ организации в глазах окружающих.

Формирование корпоративной культуры, ее влияние на кадровый потенциал всего коллектива и отдельных работников, сейчас рассматривается в качестве важнейших составляющих системы управления персоналом. Так, И. Смирнова считает, что управленческая деятельность по совершенствованию отношений в организации соответствует идеологии корпоративности, феномен которой в деятельности организации и управления ими имеет глубокую психологическую и акмеологическую основу. Корпоративность призвана обеспечить уникальность, саморазвитие и самосохранения организации через участие каждой личности в жизни организации. Она важна для любой организации, поскольку влияет на: мотивацию сотрудников; привлекательность организации как работодателя, что отражается на текучести кадров; нравственность каждого сотрудника, его деловую репутацию; производительность и эффективность трудовой деятельности; качество работы сотрудников; характер личностных и производственных отношений в организации; творческий потенциал каждого члена коллектива; формирование положительного имиджа организации.

Следовательно, формирование корпоративной культуры обеспечивает повышение качества управленческой деятельности посредством совершенствования управления человеческими ресурсами для обеспечения лояльности сотрудников к руководству и принимаемых им решений, воспитания у работников отношения к организационной системе как к собственному делу, что приводит к максимизации эффективности, к качественному совершенствованию системы управления.

Корпоративная культура и корпоративность является мощным стратегическим инструментом, обеспечивающим повышение качества управленческой деятельности посредством совершенствования управления человеческими ресурсами, ориентирует все подразделения организации и отдельных лиц на общие цели, мобилизует инициативу сотрудников, улучшает процесс коммуникации, поведения, влияет на эффективность деятельности сотрудников и организации в целом; нацеленность всех членов организации на конечный результат, инициативу и творческий подход к решению задач. В современных рыночных отношениях, где предоставляется свобода выбора, но вместе с тем увеличивается количество вариантов решений, в реализации креативного менеджмента существует комплекс моральных дилемм, в решении которых следует основываться

рекомендациями профессиональной этики как важнейшей составляющей корпоративной культуры по координации, гармонизации интересов делового общения, морально этического климата при взаимодействии ради морально оправданных целей.

Перспективным является исследование условий благоприятной среды, в которой происходит формирование максимально адаптивных корпоративных культур, способствующих максимизации эффективности, усовершенствованию системы управления, стимулируют творческий подход, инновационную деятельность, повышение заинтересованности работников в воплощении новых инициатив.

Список использованных источников

- 1 Василенко, В.А. Сущность и значение креативного менеджмента / В.А. Василенко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – Серия «Экономика и управление». – Т. 23 (62). – 2010. – № 3. – С. 64-71.
- 2 Гасюк, Л.М. До проблеми визначення сутності поняття «професійна етика» / Л.М. Гасюк // Теоретичні питання освіти та виховання. – 2001. – Вип. 14. – С. 100–102.
- 3 Кибанов, А.Я. Этика деловых отношений / А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова. – 2-е изд., перераб. – М.: Инфра-М, 2013. – 382 с.
- 4 Козлов, В.Д. Корпоративная культура: «костюм» успешного бизнеса / В.Д. Козлов, А.А. Козлова // Управление персоналом. – 2000. – №1(53). – С. 35–38.
- 5 Коммуникационный менеджмент. Этика и культура управления / Т.Ю. Анопченко [и др.]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 382 с.
- 6 Корпоративная культура: аспекты управления / под общ. ред. Г.Л. Хаета. – Донецк: Донбасс, 2003. – 400 с.
- 7 Костюченко, О.В. Складові ефективного управління проектною діяльністю в соціокультурних індустріях / О.В. Костюченко, Л.П. Дихнич // Креативні технології, підприємництво і менеджмент в організації соціокультурної сфери ХХІ століття. – Київ: вид. КНУКіМ, 2017. – С. 48–52.
- 8 Костюченко, О.В. Соціально-психологічні фактори успішного управління проект-командою / О.В. Костюченко // Сучасний рух науки: тези доп. I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29-30.03.18. – Дніпро, 2018. – С.62-67.
- 9 Костюченко, О.В. Творчі складові прийняття управлінських рішень у системі креативного менеджменту / О.В. Костюченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України – К: Фенікс, 2018. – Т.ХІІ. Психологія творчості. – Вип. 24. – С. 110-119.
- 10 Продіус, О.І. Креативний менеджмент як запорука сучасного ефективного управління [Електронний ресурс] / О. І. Продіус // Економіка: реалії часу. Науковий журнал. – 2012. – №2(3). – С. 67-72. – Режим доступу до журн.:<http://economics.opu.ua/files/archive/2012/n4-5.html>.
- 11 Смирнова И.А. Корпоративная культура как акмеологический феномен // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 252–265.
- 12 Социальная ответственность менеджмента / под ред. В.Я. Горфинкеля, А.И. Базилевич. – Москва: ЮНИТИ, 2013. – 287 с.
- 13 John, P. Kotter, James L. Heskett, Corporate Culture and Performance. – New York, 1992. – P. 68.

Т. Л. Маркова, старший преподаватель
ГУО «Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

РУКОВОДИТЕЛЬ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕНЕДЖЕР

В статье рассматриваются весомость планирования, как управленческой функции, современные подходы к планированию деятельности учреждения образования, выделены принципы планирования и условия, которые необходимо учитывать при планировании. Тема является актуальной в наше время, так как планирование - закономерный результат поиска наиболее рациональных и эффективных инструментов, способов и средств.

Ключевые слова: компетентность руководителя, управление, управленческая деятельность, прогнозирование, планирование.

Для современного учреждения дошкольного образования требуется не просто заведующий – ответственный за события в нем, а менеджер – свободно мыслящий, способный воплощать передовые идеи и технологии обучения и воспитания. Удовлетворение потребностей современного общества требует от руководителя учреждением образования высокой культуры, сформированной системы ценностей, его заинтересованности в развитии творческого потенциала своих педагогов, способного к инновационной деятельности, самосовершенствованию и профессиональной активности. Грамотное управление персоналом в Республике Беларусь признаётся сегодня важнейшим фактором конкурентоспособности учреждений образования в условиях их эффективного функционирования и устойчивого развития.

Профессиональный характер управления учреждением образования в современных условиях зависит от управленческой компетентности ее руководителя, сегодня у руководителя учреждением дошкольного образования три основные позиции: – идейный лидер педагогического коллектива, менеджер, организатор образовательного процесса.

Требования к подготовке руководителя учреждения образования: современный руководитель должен обладать уникальным набором профессиональных компетенций в области:

- образования;
- менеджмента;
- экономики;
- психологии управления;
- государственной политики в сфере образования.

Заведующий учреждением дошкольного образования – это творческая личность, способная преодолевать стереотипы и находить нетрадиционные

пути решения стоящих перед учреждением образования задач, создавать и использовать инновационные управленческие технологии. Без постоянной работы над собой невозможно продвижение прогрессивных идей и инноваций. Необходимо видеть перспективу развития учреждения образования на несколько лет вперед, исходя из имеющихся социальных условий и ресурсов, выработать новые подходы к решению проблем.

Современному руководителю учреждения образования сегодня необходимо:

- быть доступным для каждого работника;
- быть противником кабинетного стиля управления, отдавать предпочтение обсуждению проблемы на местах, уметь слышать и слушать;
- быть решительным и настойчивым;
- терпимо относиться к выражению открытого несогласия, умело делегировать полномочия исполнителям, строить отношения на доверии;
- не искать виновного, а искать причину сбоев и отклонений;
- не распоряжается и приказывать, а убеждать;
- трудиться над созданием единой команды единомышленников;
- быть открытым для новых идей, создавать атмосферу, в которой свободное высказывание идей становится нормой;
- с готовностью, публично признавать заслуги сотрудников;
- не имитировать перемены, а на деле стремиться осуществить позитивные изменения.

Важным является умение выделять главное, осмысливать управленческие и психолого-педагогические ситуации. На любом этапе деятельности необходимо вскрывать причины недостатков и уметь находить наиболее рациональные пути и способы их устранения [1].

Системный подход к управлению заключается в грамотном четком, распределении функциональных обязанностей между всеми членами педагогического коллектива. Определение обязанностей и прав работников должно быть четким, определенным.

Каждый руководитель должен иметь достаточный объем информации о людях, которыми руководит, о взаимоотношениях и связях, о состоянии развития процессов, звеньев, участков работы учреждения образования, за которые отвечает сотрудник и на которые оказываются управленческие воздействия. Взаимное уважение между руководителем и подчиненными является необходимым условием их служебных взаимоотношений.

Управление учреждением образования состоит в изменении существующих условий, процессов, для достижения поставленных целей – новых результатов. Основные функции управления: планирование (постановка стратегических целей, разработка программы развития, плана реализации), организация (распределение полномочий, закрепление функций совместной деятельности, мотивация персонала) и контроль [2].

Вопросы планирования деятельности учреждения дошкольного образования являются весьма актуальными в наше время. Планирование как функция управления направлено на снижение эффекта неопределённости деятельности учреждения дошкольного образования, а также на обозначение путей достижения поставленных целей. «Если вы умеете проектировать работу коллектива, организовывать выполнение намеченного, стимулировать людей на творческую, добросовестную работу, контролировать процесс и анализировать результаты – значит, Вы владеете умением управлять» М. Поташник, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки.

Цель планирования заключается в определении механизма согласования действий субъектов управления, содержания и сроков их деятельности, обеспечивающих реализацию организационных задач.

Применительно к управлению учреждением дошкольного образования планирование и прогнозирование заключается в определении зон ближайшего и перспективного развития учреждения дошкольного образования в конкретных условиях. Это деятельность участников образовательного процесса по оптимальному выбору реальных целей, путей их достижения посредством совокупности способов, средств и воздействий, направленных на переход учреждения образования в новое качественное состояние [3].

Подготовка плана работы учреждения образования предполагает не только процесс составления плана, но и мыслительную деятельность руководителя по обоснованию того, что предстоит сделать для достижения поставленных целей.

Планирование должно отвечать целому ряду принципиальных требований:

- нацеленность на конечный результат;
- единство стратегического, тактического и оперативного планирования;
- обеспечение комплексного характера прогнозирования и планирования;
- стабильность и гибкость;
- точность;
- прогностичность;
- обеспеченность комплексного характера планирования;
- прогнозирование и планирование промежуточной работы, а также предвидение промежуточных и конечных результатов;
- опора на каждого сотрудника.

Планирование будет эффективным, если соблюдаются три главных условия:

- объективная оценка уровня работы учреждения образования на момент планирования;

- четкое представление результатов;
- выбор оптимальных путей, средств, методов, которые помогут добиться поставленных целей, а значит, получить планируемый результат.

При планировании необходимо учитывать: ресурсные возможности, перспективы развития учреждения. Планирование – это сложный процесс, требующий затрат времени, координацию усилий всех специалистов, но построенный на реальной основе, с комплексным подходом в решении важнейших задач, что в значительной степени определяет действенность и результативность деятельности учреждения дошкольного образования.

В заключение следует отметить, что в образовательном процессе Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» в рамках реализации образовательных программ повышения квалификации для заведующих учреждений дошкольного образования и заместителей заведующих учреждений дошкольного образования по основной деятельности создаются условия для формирования умений планирования и прогнозирования деятельности учреждения по обеспечению качества дошкольного образования.

Список использованных источников

- 1 Глинский, А.А. Управление профессиональным ростом педагогов / А.А. Глинский // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 11. – С. 3–12.
- 2 Курулев, А.П. Основы менеджмента: курс лекций / А.П. Курулев. – Минск: ИСЗ, 2001. – 432 с.
- 3 Езопова, С.А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие / С.А. Езопова. – М.: Академия, 2003. – 320 с.

Научное электронное издание

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ-2019

Международная научно-практическая конференция

(Гомель, 27 июня 2019 года)

Сборник материалов

Подписано к использованию 29.12.2019

Объем издания 2,94 МБ

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

<http://conference.gsu.by>