

ISSN 2304-0033

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ»

## *Творчество*



*молодых ' 2017*

СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ  
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

*В четырех частях*

*Часть 4*

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2017

УДК 001:378.4(476.2)

В четвертую часть сборника, состоящего из четырех частей, помещены лучшие научные работы студентов, магистрантов и аспирантов учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» факультета психологии и педагогики.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам.

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

**Редакционная коллегия:**

О. М. Демиденко (главный редактор), Р. В. Бородич, В. В. Подгорная,  
Н. Б. Осипенко, А. Н. Купо, И. В. Глухова, А. В. Бредихина,  
А. С. Малиновский, Ю. И. Иванова, А. С. Соколов, Ю. М. Бачура, В. Н. Дворак

**Рецензенты:**

кандидат педагогических наук *С. С. Кветинский*;  
кандидат юридических наук *Ж. Ч. Коновалова*

## СОДЕРЖАНИЕ

*Творчество*



*молодых ' 2017*

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

*(психологи)*

<b>Абышова Р. И.</b> Кросс-культурные особенности семейных ценностей и представлений о супружеских ролях у представителей различных этносов .....	7
<b>Азьявчикова Н. И.</b> Особенности интернет-коммуникации подростков и развитие у них киберкоммуникативной зависимости .....	10
<b>Барсукова Т. В.</b> Стратегии поведения медицинских работников в конфликтных ситуациях .....	14
<b>Белебнёв Д. А.</b> Психологические аспекты профессиональной идентичности сотрудников внутренних дел .....	17
<b>Белодедова М. А.</b> Взаимосвязь стиля саморегуляции и мотивации достижения у студентов вуза.....	21
<b>Белоусова В. Н.</b> Особенности взаимоотношений в среде подростков с отклоняющимся поведением .....	23
<b>Биленко Е. Ю.</b> Особенности личности ребенка из семьи с деструктивными стилями воспитания .....	26
<b>Близнец Е. Н.</b> Переживание кризиса профессиональной деятельности педагога-психолога .....	29
<b>Боголюбская В. С.</b> Социальная роль иноязычной коммуникативной компетенции: история и современность.....	32
<b>Бондарь Н. О.</b> Психологические особенности самоотношения подростков с нарушением слуха .....	36
<b>Борисенко Ю. В.</b> Взаимосвязь психологического выгорания и эмоционального интеллекта у медицинских работников .....	38
<b>Будникова Е. А.</b> К проблеме жизненной удовлетворенности юношей и девушек с различным локусом субъективного контроля .....	42
<b>Быкова Е. Г.</b> Тревожность и застенчивость младших школьников как психолого-педагогическая проблема .....	44
<b>Бычкова Е. А.</b> Проявления тревожности, психосоматической симптоматики юношей и девушек и их взаимосвязь с физической активностью .....	48
<b>Вербовская Е. А.</b> Изучение представлений об отцовстве у юношей.....	52
<b>Воробей И. Н.</b> Психологические особенности агрессивного поведения юношей и девушек из неполных семей.....	55
<b>Гавриленко А. А.</b> Эмоциональная дезадаптация как фактор суицидального поведения студентов .....	59
<b>Горбачева О. В.</b> Ценностное отношение подростков к репродуктивному здоровью .....	62
<b>Гормаш Е. В.</b> Особенности склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности .....	66
<b>Готальская В. Л.</b> Теоретические основы межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса .....	70
<b>Гусева А. А.</b> Взаимосвязь уровня психологической культуры личности юношеского возраста и родительских установок .....	73

<b>Емельянцева Я. А.</b> Гендерные особенности проявления механизмов психологических защит .....	76
<b>Ермаченко Д. В.</b> Формирование мотивации занятий физической культурой учащихся вспомогательной школы-интерната.....	79
<b>Ерохова Е. С.</b> Психокоррекция эмоциональной сферы подростков с хроническими заболеваниями .....	82
<b>Зенько Н. Н.</b> Особенности самореализационного досуга студентов.....	86
<b>Зикеева А. Д.</b> Психологические особенности доверия к себе и к миру у детей-сирот .....	90
<b>Зимица Ю. С.</b> К проблеме психологической готовности субъектов образовательной среды к внедрению инклюзивного образования .....	93
<b>Зыблева О. А.</b> Доверие в юношеско-родительских отношениях .....	96
<b>Иванова И. Н.</b> Особенности разрешения конфликтных ситуаций подростками с разным уровнем эмоционального интеллекта .....	100
<b>Игнатенко Н. О.</b> Психологические особенности копинг-стратегий подростков-спортсменов .....	102
<b>Калинина Е. И.</b> Взаимосвязь самооценки и социометрического статуса старших дошкольников с задержкой психического развития.....	105
<b>Калинина Н. Н.</b> Проблема самоотношения в психологии .....	108
<b>Калинина Т. И.</b> Личностные особенности подростков из однополовых семей .....	111
<b>Карафизы М. К.</b> Особенности работы психолога с молодоженами в некомплементарных браках .....	113
<b>Кацура А. И.</b> Особенности совладания со стрессом у студентов с различным уровнем перфекционизма.....	117
<b>Киреева Г. В.</b> Теоретические аспекты применения методик биологической обратной связи.....	119
<b>Козловская К. И.</b> Профилактика компьютерной игровой зависимости у учащихся подросткового возраста .....	121
<b>Колесник А. В.</b> Структурно-содержательные особенности образа отца у созависимой личности .....	125
<b>Коляскин А. И.</b> Психологические особенности локус контроля у подростков, склонных к аддиктивному поведению .....	127
<b>Котикова А. Р.</b> Психологические особенности мотивации самораскрытия в межличностном общении подростков.....	130
<b>Кузьменкова М. А.</b> Коррекция самооценки старших дошкольников с речевыми нарушениями методами арт-терапии .....	132
<b>Кулаженко А. А.</b> Теоретический анализ проблемы личностных особенностей учащихся-спортсменов .....	136
<b>Кунгер О. А.</b> Особенности личности и мотивации успешных тренеров .....	139
<b>Курлович Е. П.</b> К проблеме буллинга среди школьников подросткового возраста .....	142
<b>Куцупалова А. С.</b> Особенности переживания ситуации автомобильной аварии личностью .....	146
<b>Лавда В. Н.</b> Предстартовое состояние спортсмена как условие результативности спортивной деятельности .....	149
<b>Лукьянцев Е. С.</b> Мотивация занятий черлидингом .....	152
<b>Ляпунова А. А.</b> Коррекционная работа с беременными женщинами и их мужьями в период ожидания ребенка.....	154
<b>Макаренко В. С.</b> Психологический анализ развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте .....	158
<b>Максимова Л. А.</b> Психологические особенности жизнестойкости беременных женщин .....	161

<b>Малашикина Н. С.</b> Психологические особенности жизнестойкости личности в юношеском возрасте .....	162
<b>Маринич С. П.</b> Психологическая готовность к материнству девушек-сирот .....	165
<b>Мархач В. С.</b> Взаимосвязь самооценки и уровня личностной тревожности в подростковом возрасте .....	169
<b>Медведева О. М.</b> Уровень эмоционального интеллекта студентов специальности «Психология» и успешность профессиональной деятельности .....	171
<b>Мильман К. В.</b> Этническая и социальная толерантность старших школьников .....	175
<b>Молчанова А. А.</b> Особенности поведения в конфликтных ситуациях спортсменов с различными чертами личности .....	177
<b>Науменко И. А.</b> Социально-коммуникативная компетентность как основа экстерииоризации подростка .....	179
<b>Одиночкина Е. В.</b> Особенности смысложизненных ориентаций обучающихся, переживающих психологическое отчуждение .....	183
<b>Одноочко Е. Д.</b> Теоретический анализ понятия «гендер» .....	187
<b>Прокопенко И. В.</b> Психологическая сущность коммуникативной компетентности .....	190
<b>Ракицкая Т. А.</b> Гендерные особенности агрессивности подростков .....	192
<b>Романюк К. И.</b> Психологические особенности самоотношения и склонности к аддиктивному поведению в период ранней взрослости .....	195
<b>Русая О. И.</b> Социально-психологические особенности и стратегии совладающего поведения табакозависимых девушек .....	198
<b>Рыдкина К. Ю.</b> Особенности представлений о феномене зависти у студентов 5 курса .....	201
<b>Силич Е. С.</b> Особенности понимания общения в социальных сетях студентов, обучающихся разным специальностям .....	203
<b>Случак В. Н.</b> Взаимосвязь профессиональной идентичности и активности в учебно-профессиональной и общественно-полезной деятельности студентов-психологов выпускных курсов .....	206
<b>Смирнова Л. Л.</b> Психологические особенности взаимодействия родителей и детей с различной sibлинговой позицией в неполных семьях .....	210
<b>Станибула С. А.</b> Познавательная сфера личности детей-сирот в дошкольный период .....	213
<b>Станибула С. А.</b> Психологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей .....	216
<b>Старик Е. П.</b> Коммуникативная толерантность студентов как аспект инклюзивного подхода в системе высшего образования Республики Беларусь .....	220
<b>Стракович В. В.</b> Социометрический статус в системе межличностных отношений в подростковом возрасте .....	223
<b>Сухарева В. Ю.</b> Формирование благоприятного психологического климата в спортивном коллективе .....	225
<b>Сыч И. А.</b> Взаимосвязь копинг-механизмов и эмоционального выгорания у медицинских работников .....	228
<b>Сычева В. А.</b> Изучение взаимосвязи социальной поддержки с проявлением эмпатии у студентов-психологов .....	231
<b>Тарутис А. А.</b> Особенности развития осмысленности профессиональной деятельности молодого педагога-психолога .....	233
<b>Тиришкова О. А.</b> Смысложизненная ориентация юношей и девушек .....	236
<b>Тихиня А. Е.</b> Особенности аддиктивного поведения юношей и девушек .....	238
<b>Ткачева А. М.</b> Осмысленность жизни в юношеском возрасте .....	241
<b>Толкач К. В.</b> Особенности копинг-поведения студентов с хроническими заболеваниями .....	244

<b>Тужик Е. Ф.</b> Психоэмоциональное состояние тревожности в соревновательной деятельности .....	246
<b>Тужик Е. Ф.</b> Сущностные характеристики метода биологической обратной связи ....	248
<b>Устименко Г. В.</b> Теоретические предпосылки использования теста моральной компетентности Г. Линда .....	250
<b>Хамраева Д. Р.</b> Социально-психологический тренинг как средство повышения адаптации у туркменских студентов .....	253
<b>Хомченко А. Н.</b> Личностные особенности неуспевающих младших школьников мужского пола .....	256
<b>Чечко А. Я.</b> Совладающее поведение у студентов с алекситимией .....	259
<b>Шаблинская А. С.</b> Взаимоотношения родителей с детьми подросткового возраста с особенностями психофизического развития .....	261
<b>Шестерик Л. В.</b> Взаимосвязь самооценки и межличностных отношений подростков .....	263
<b>Широкая М. С.</b> Сущностные характеристики проблемы развития мотивации достижения успеха у студентов-спортсменов .....	265
<b>Шугай М. В.</b> Психологические особенности мотивационной сферы студентов медицинского профиля .....	268
<b>Шустова М. А.</b> Теоретические основы проявления школьного буллинга .....	271
<b>Ядченко А. А.</b> Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов учреждения дошкольного образования .....	274
<b>АВТОРЫ</b> .....	279



УДК 316.36:316.752:316.362.1(=11/=8)

*Р. И. Абышова*

**КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУПРУЖЕСКИХ РОЛЯХ  
У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНОСОВ**

*Статья посвящена кросс-культурным особенностям семейных ценностей и представлениям о супружеских ролях у представителей различных этносов. Рассмотрены понятия семейных ценностей и ролевой структуры семьи. Было проведено исследование среди иностранных студентов по проблеме семейных ценностей и представлений о супружеских ролях. В статье представлены выводы и результаты исследования по данной проблеме.*

Одной из важнейших характеристик семьи является как ее ценности, так и ролевая структура. Именно в семье уже с малого возраста человек становится носителем традиций и привычек, социальных и нравственных ценностей той нации, к которой он принадлежит.

*Семейные ценности* – это убеждения, образ жизни, передаваемый семьей человеку, который определяет его действия по отношению к окружающему миру за пределами его семьи. Основными параметрами ролевой структуры семьи являются характер главенства, определяющего систему отношений власти и подчинения, то есть иерархическое строение семьи, и распределение ролей в соответствии с теми задачами, которые решает семья на данной стадии своего жизненного цикла. Ролевая структура семьи в значительной степени определяется ведущими семейными ценностями, иерархия которых развивается на протяжении жизненного цикла семьи, отражая изменение значимости ее функций. Семья и семейные ценности во всех странах мира всегда лежали в основе любого общества. Независимо от культурных особенностей, дети рождались и воспитывались в семьях, постепенно перенимая опыт и традиции старшего поколения [1, с. 72–75].

Вышеизложенные теоретические аспекты актуализировали изучение кросс-культурных особенностей семейных ценностей и представлений о супружеских ролях у белорусских, китайских и туркменских студентов. В исследовании приняли участие люди, не состоящие в браке от 17 до 26 лет.

В данной работе использовались следующие методики исследования:

- опросник «Пословицы» (И. С. Клецина) [2, с. 991];
- опросник «Ролевая структура семьи» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) [3 с. 120];
- методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волкова) [4, с. 110–116];
- опросник «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) [5, с. 78–90].

С помощью опросника «Пословицы» были выявлены и подтверждены с помощью углового преобразования Фишера: подверженность юношей-туркмен, а также

девушек-туркменок (по 80 % соответственно) традиционным представлениям о распределении ролей в семье. В белорусской выборке аналогичные взгляды присущи 60 % юношей и 50 % девушек. В китайской выборке лишь 30 % юношей и 40 % девушек разделяют подобные взгляды, несмотря на то, что белоруски и китайки взяли на себя выполнение функций по материальному обеспечению семьи, юноши не разделили с девушками поровну функции, связанные с домашним хозяйством. А респонденты-туркмены отметили склонность к традиционному, типичному, стереотипному варианту распределения внутрисемейных обязанностей, где все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские» и большую часть этих обязанностей выполняет жена, то есть девушки считают, что они должны уделять домашним делам и уходу за детьми времени в два–три раза больше, чем юноши.

Для изучения установок личности относительно распределения семейных ролей между мужчинами и женщинами, использовался опросник «Ролевая структура семьи». С помощью углового преобразования Фишера, были обнаружены следующие статистические различия:

– *эмоциональный климат в семье*: реализация этой роли связана с активностью, направленной на решение личностных проблем партнера, – выслушать, выразить принятие, симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать. Так, 30 % юношей-туркмен и 90 % девушек считают, что это женская роль, то есть, мужчины считают, что роль «психотерапевта» женщины выполняют лучше;

– *организация развлечений*: эта роль включает в себя выдвижение различного рода инициатив в сфере досуга, а также активность, связанную с организацией выходов семьи в гости, в кино, с планированием и проведением отпуска и т. д. Студенты-китайцы (20 % девушек и 80 % юношей) предписывают данную роль женщинам, считая, что организацией развлечений должна заниматься жена;

– *организация семейной субкультуры*: реализация этой роли подразумевает активность, направленную на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений. Так, студенты-китайцы (100 % девушек и 60 % юношей) возлагают эту роль на женщин.

По итогам проведенного исследования с помощью опросника «Измерение установок в семейной паре», который предназначен для определения взглядов испытуемых по наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам жизни, были выявлены следующие статистически значимые результаты:

– *ориентация на совместную деятельность супругов во всех сферах жизни*: у 68 % туркменок в большей степени выражена ориентация на совместную деятельность супругов, чем у юношей-туркмен 36 %. Аналогичная картина у белорусских респондентов: для 64 % девушек также в большей степени выражена данная сфера семейной жизни, чем у юношей (40 %). И только у юношей-китайцев (84 %) данная шкала наиболее выражена, чем у китайцев (52 %);

– *запретность темы сексуальных отношений*: для юношей туркменской национальности сексуальная тема менее запретна (80 %), чем для девушек (28 %);

– *значимость роли детей в жизни человека*: для белорусских студентов девушек (80 %) более значима роль детей в семье, чем для юношей (48 %);

– *ориентация на традиционные представления о роли женщины*: так, у туркменских студентов традиционные представления о роли женщины, у белорусов же эти взгляды нетрадиционные, и только у китайских студентов имеются различия (64 %) юношей ориентированы на традиционные представления о роли женщины. И только 12 % китайцев разделяют подобные представления с юношами;

– *бережливое отношение к деньгам*: девушки более бережливо относятся к деньгам: 80 % туркменок и 28 % юношей-туркмен и 80 % белорусок и 40 % юношей-белорусов отметили «денежную бережливость».



Для определения представлений испытуемых о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнера – была применена методика «Ролевые ожидания и притязания в браке». Значимыми для представителей различных этносов являются следующие шкалы:

– *интимно-сексуальная шкала* – шкала значимости сексуальных отношений в супружестве. Поскольку понимание ценности интимных отношений, как правило, формируется в процессе семейной жизни по мере достижения психосексуальной совместимости мужа и жены: для юношей-туркмен (76 %) данная сфера более значима, чем для девушек-туркменок (40 %);

– *шкала личностной идентификации с супругом(ой)* – шкала, отражающая установку на личностную идентификацию с брачным партнером: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время препровождения. Интересно, что значимость личностной идентификации для юношей-туркмен (40 %) ощутимо ниже, чем для девушек-туркменок (80 %). И только для 56 % китайнок данная шкала более значима, чем для юношей-китайцев (32 %). Но в целом можно предположить, что студенты-туркмены и китайцы ориентируются на так называемый супружеский тип семейной организации, в основе которого лежит ценностно-ориентационное единство брачных партнеров;

– *хозяйственно-бытовая шкала* – измеряет установку юношей и девушек на реализацию хозяйственно-бытовой функции семьи. Значимость указанной ценности для юношей-туркмен (60 %) несколько выше, чем для девушек (56 %). Это обусловлено тем, что у студентов туркменской национальности более традиционные представления о семье. Также, высокие результаты по данной шкале отметили только 24 % китайнок и 48 % юношей-китайцев. Объясняется это тем, что в современной семье отношение к поведению мужа и жены становятся все менее жесткими;

– *эмоционально-психотерапевтическая шкала* – выражает установку на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака. Так, юноши-туркмены (40 %) в меньшей степени уделяют внимание психологическому климату в семье, оказанию эмоциональной и моральной поддержки, чем девушки-туркменки (88 %). Юноши-китайцы (68 %) и девушки (37 %) ориентированы на то, что роль эмоционального лидера в семье принадлежит женщинам. Указанная семейная ценность более значима для туркменок: они готовы взять инициативу на себя в создании в семье психологической атмосферы, которая способствует самовыражению личности, является источником моральной и эмоциональной поддержки друг другу.

Таким образом, современные внутрисемейные отношения в *Китае* характеризуются тенденцией к эгалитаризации, и это отражается на представлениях молодых людей о распределении ролей в семье. Идеальной моделью семьи, соответствующей современному обществу, считается модель, основанная на любви, принципах партнёрства и разделения функций внутри семьи при совместном принятии супругами важных решений. Девушки ориентированы на равноправные отношения в семье, совместное ведение домашнего хозяйства и воспитание детей. Положение женщины в семье значительно изменилось. Получение образования, возможность иметь работу и обретение финансовой самостоятельности позволили женщине стать более свободной и независимой в семейных отношениях.

Тоже самое можно сказать и о *белорусских семьях*, где происходит разрушение традиционной культуры семьи, изменение уклада жизни семьи, общепринятых норм поведения, характера супружеских отношений, взаимоотношений между родителями и детьми:

– рост числа нуклеарных семей, исключение из жизнедеятельности семьи широкого круга кровных родственников;

– сегодня женщины занимаются не только хозяйством и воспитанием детей, но и приносят в дом деньги наряду с мужчинами;

– воспитанием детей занимаются оба супруга;

– изменение традиционных семейных ценностей и нравственных норм семейных отношений, смещение приоритетов личностных качеств, повлекшее за собой изменения в структуре и атмосфере семьи.

Традиционные представления об организации семейной жизни, месте индивида в семье в значительной степени трансформируются в сторону новых форм и ценностей: функции распределения семейного бюджета, участия в школьном воспитании, оказания помощи детям в подготовке школьных заданий, а также обеспечения семейного уюта, поддержания семейного «очага» на паритетных началах должны обеспечивать оба супруга при доминировании жены.

Для *туркменской* семьи характерны крепкость брачных уз, любовь к детям, не смотря на то, что в *Туркменистане* увеличилась роль женщины в семье: появилась возможность заниматься не только хозяйством и воспитанием детей, но и получать образование и работать, традиционный уклад семейной жизни продолжает преобладать во внутреннем сознании людей: глава семьи – старший мужчина, а женщины и дети обеспечивают надежный тыл.

### Литература

1 Петрякова, О. Л. Семейный образ жизни в системе ценностей поколений / О. Л. Петрякова // Социальная педагогика. – 2013. – № 6. – С. 72–75.

2 Даль, В. И. Пословицы русского народа: сборник / В. И. Даль; предисл. М. Шолохова, вступит. статья В. Чичерова. – Москва : Госиздат, 1957. – 991 с.

3 Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум: учебно-методическое пособие / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – Москва : МГУ, 1987. – 120 с.

4 Волкова, А. Н. Методические приемы диагностики супружеских затруднений / А. Н. Волкова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.

5 Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум: учебно-методическое пособие / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – Москва : МГУ, 1987. – С. 78–90.

УДК 159.947.5:316.776:004.738.5:37.015.3:[178.9:004.38]-053.6

*Н. И. Азявчикова*

### **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ И РАЗВИТИЕ У НИХ КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ**

*В статье представлены результаты лонгитюдного исследования уровня развития киберкоммуникативной зависимости у подростков в возрасте от 12–13 лет до 14–15 лет. Рассмотрены особенности Интернет-коммуникации подростков, в том числе в социальных сетях. По данным исследования прослежена динамика качественных изменений отношения школьников подросткового возраста к использованию в своей жизни социальной сетей, в зависимости от возраста и пола.*

Массовое внедрение компьютеров и других электронных средств коммуникации совпали с перестройкой мировоззрения в мире. Всевозможные компьютерные технологии, мобильные телефоны, смартфоны и другие современные гаджеты, существенно

расширили сферу позитивных и негативных факторов духовно-интеллектуального развития подрастающего поколения.

С психологической точки зрения, отмечает в своих исследованиях А. Е. Войскунский, человеческая активность в Интернете подчинена удовлетворению трех основных видов потребностей: *коммуникативной, познавательной, и игровой* [1]. Очевидно, что коммуникативные возможности Интернета в общем, социальных сетей и блогов, в частности, очень обширны. Любой пользователь может найти такой круг собеседников, в котором ему наиболее комфортно общаться. Чрезвычайную популярность приобрели Интернет-ресурсы для общения, в особенности, так называемые социальные сети – «ВКонтакте», «Одноклассники», Facebook и пр. Так, в русскоязычной социальной сети «ВКонтакте» на сегодняшний день зарегистрировано более 100 млн. пользователей, среди них наиболее активна молодежь [2].

Популярность соцсетей среди подростков объясняется тем, что Интернет предоставляет новые возможности в общении благодаря своим специфическим характеристикам. Многие авторы выделяют такие особенности виртуального общения, как анонимность, добровольность завязывания контактов или уход от них, новую роль (маску); отмечают своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации, когда образ собеседника домысливается. Затрудненность эмоционального компонента общения частично компенсирует использование специально разработанной знаковой системы передачи эмоций (смайлики и др.) для эмоционального наполнения текста [3–5].

Особенности Интернет-коммуникации позволяют подросткам реализовывать свои возрастные потребности и проблемы в общении посредством Сети. Недостаточное насыщение общением в реальности и стремление состоять в неформальных группах сверстников легко реализуется в Интернете. Так как отсутствие пространственных ограничений, свобода выбора собеседника и неограниченность контактов при коммуникации позволяет подростку значительно расширить круг контактов, найти партнеров по общению. Можно предположить, что в период активной социализации молодой пользователь предпочтет реальному общению, виртуальное, в котором гораздо легче найти психологически совместимую группу. Интернет для подростка притягателен еще и потому, что анонимность и нерегламентированность Интернет-коммуникаций создают поле для экспериментирования и у него есть практически неограниченные возможности примерить на себя разные роли и модели поведения, таким образом, реализуя свое стремление к «поиску себя» [2].

Российские психологи среди подростков-пользователей Интернета выделяют так называемую группу «тусовщиков», которые используют Интернет для удовлетворения социальной потребности в общении, в принадлежности к группе по интересам, в любви и признании. С этой целью они ведут блоги, общаются с друзьями в ICQ, через Skype, в социальных сетях, в чатах и на форумах. Используя эти ресурсы, они строят отношения, обсуждают планы и встречи, получают признание и самореализуются. По мнению авторов, подростку проще выразить свою индивидуальность в Интернете, чем в жизни [6, с. 96].

Главная цель, с которой «тусовщики» приходят в сеть – это найти друзей и поддерживать с ними контакты. Поэтому их основное местонахождение в Интернете – социальные сети, где они создают свои сообщества по интересам и имеют возможность общаться с определенным кругом людей. Подростки, имеющие трудности в общении, в сети гораздо легче находят себе друзей и единомышленников. Девочки через сеть стараются укрепить уже существующие отношения, в то время как мальчики более активно заводят новых друзей и флиртуют. В социальных сетях «тусовщики» создают свои странички или собственные профили, загружают разнообразную информацию, пытаются выразить себя через различные мультимедийные функции: «аватары», «стену», граффити, фото, видео. Большинство «тусовщиков» (80%) ведут блоги на том или ином социальном сервисе. Среди блоггеров гораздо больше девушек, особенно из старших классов [6, с. 97].

Однако главная опасность общения подростков в Интернете, заключается в том, что виртуальное общение становится преобладающим в их жизни. А это – прямой путь к возникновению Интернет-зависимости и ее самому распространенному виду – киберкоммуникативной зависимости.

По результатам лонгитюдного исследования ( по методике А. В. Тончевой), проведенного нами на базе 7–9 классов одной из средних школ г. Гомеля, установлено, что для большинства подростков (78,2 %) характерен низкий уровень киберкоммуникативной зависимости. Доля подростков со средним уровнем не превысила 21,8%, высокий уровень киберкоммуникативной зависимости выявлен не был. Выявлена *устойчивая тенденция* значимого увеличения доли девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости по сравнению с мальчиками в возрастной группе 14–15 лет. Кроме того полученные данные позволяют увидеть динамику качественных изменений отношения подростков к использованию в своей жизни социальной сети в течение трех лет. Выборка – 55 человек, возраст подростков в 2014 году –12–13 лет, в 2015 году – 13–14 лет и в 2016 году –14–15 лет.

На протяжении трех лет количество подростков, часто находящихся в непрерывном режиме «онлайн» более 2-х часов в сутки, возросло с 44 % от общего числа выборки у 12–13-летних до 76,4 % у 14–15-летних, с 36 % до 47,3 % увеличилось число тех, кто часто испытывает непреодолимое желание использовать социальную сеть. Выросла доля подростков, очень часто обновляющих свою страницу в социальной сети – 69,1 % в 2016 году, по сравнению с 48 % в 2014. Соответственно, вырос процент тех, кто все чаще проверяет свой телефон на предмет обновлений в соцсети – с 30 % в 2014 году до 52 % в 2015 и 2016 годах. Эта потребность следить за обновлением, вне зависимости от места нахождения, становится почти постоянной для 38,2 % подростков, в отличие от 22 % на начало исследования. Невозможность посетить любимую страницу очень часто вызывает раздражение уже у 21,8 % юных пользователей Интернета, по сравнению с 14 % в 2014 году. Если сеть не работает, то это вызывает страдания у все большего – 23,6 %, по сравнению с 6 % в 2015 году, количества подростков. Число желающих часто добавлять свои фотографии в альбомы соцсетей, так же выросло до 27,3 % в 2016 году (в 2014 году – 18 %).

Около половины подростков (46–50 % на протяжении трех лет) очень часто все новости узнают из социальных сетей. Но только 21,8 % школьников затем обсуждают их в кругу друзей, можно отметить снижение этого показателя по сравнению с 2014 годом было 30 %. Определенной стабильностью отличается и количество тех, кому посещение личной странички улучшает настроение – 46–50 % подростков. В настоящее время в сеть от личных проблем уходит 30,9 % опрошенных подростков, в предыдущие годы цифра колебалась от 34 % до 22 %.

Можно отметить, некоторое снижение тех, кто часто думает о социальной сети и планирует свои действия в ней – с 34 % до 20 % респондентов. Подобная тенденция прослеживается и с потребностью часто менять свой социальный статус в сети – 26 % в 2014 г. и 14,6 % в 2016 г.

Только 7,3 % опрошенных признались в том, что они могут эмоционально отреагировать, если кто-то пытается отвлечь их от пребывания в сети, 12,7 % – могут проспать на учебу, после ночи проведенной в сети. При этом, очень часто, безуспешно пытаются сократить время своего пребывания в социальных сетях 34,5 % подростков.

По ряду вышеописанных параметров выявлены значимые различия в динамике изменения стратегии поведения по отношению к социальным сетям и в социальной сети у мальчиков и девочек. Так, возрастает количество мальчиков, очень часто находящихся в непрерывном режиме «онлайн» более 2-х часов в сутки с 44,4 % до 68,0 %. Непреодолимое желание зайти на страничку указали 40 % по сравнению с 33,3 % в 2014 году. Почти в два раза, по сравнению с началом исследования, возрастает число мальчиков, очень часто испытывающих беспокойство и раздражение при отсутствии возможности выйти на личную «страничку» – 11,1 % и 20 %. Пополняют часто список друзей

незнакомыми людьми 16 %, в 2014 году – 11 %. Небольшая тенденция к снижению наблюдается среди тех, кто очень часто обновляет свою «страничку» – с 55,6 % до 48 %. Почти не изменяется количество подростков, очень часто все новости узнающих из социальных сетей – 44 %. По всем остальным качественным параметрам у мальчиков наблюдается явное снижение активности по отношению к соцсетям и в соцсетях. Так, улучшение настроения от посещения социальной сети испытывают уже только 36 % опрошенных в 2016 году, в отличие от 48,1 % – в 2014 году. От личных проблем в сеть уходят часто только 12 % (в 2014 году – 29,6 %) мальчиков. Частое изменение социального статуса вообще становится неактуальным для 13–15-ти летних мальчишек.

В отличие от мальчиков активность девочек к 14–15 годам по отношению к сети и в самих социальных сетях возрастает. По некоторым параметрам более чем в 2 раза. По сравнению с 2014 годом доля девочек, находящихся в режиме «онлайн» часто более 2-х часов в сутки, возросла с 43,5 % – до 83,3 %, постоянно обновляющих свою страничку – с 39,1 % – до 86,7 %. Очень часто проверяют свой телефон на предмет обновления в сети уже 73,3 %, в отличие от 34,8 % – двумя годами ранее. 36,7 % подростков (в 2014 г. только 17,4 %) страдают из-за того, что их любимая сеть не работает. 60 % опрошенных девочек отмечают, что посещение социальных сетей очень часто улучшает их настроение (в сравнении: 52,1 % – в 2014 году и 44,8 % – в 2015 году). Взрослея, девочки все чаще используют социальную сеть, чтобы уйти от личных проблем – 46,7 % и 39,1% – в 2014 г.

Неудивительно, что потребность, как можно чаще следить за обновлением событий на странице вне зависимости от места нахождения, также выросла с 21,75 % до 46,7 %. От 17,3 % до 23,3 % возросло количество девочек, испытывающих негативные эмоции при отсутствии возможности посетить «страничку» в социальной сети, и от 4,5 % до 10 % – когда кто-то пытается отвлечь их от пребывания в социальной сети. Все большее количество респондентов, пытающихся безуспешно сократить время проведения в социальной сети – девочки (26,1 % – в 2014 году и 40 % – в 2016 году).

Девочки более чем в 10 раз чаще добавляют свои фотографии в альбом социальных сетей – 46,7 %, в отличие от 4 % – у мальчиков. Почти в 4 раза они чаще уходят в сеть от личных проблем (46,7 % и 12 % соответственно). Пребывание в соцсетях улучшает настроение 60 % девочек и 36 % мальчиков. Более четверти девочек (26,7 %) часто меняют социальный статус в сети, а для их ровесников это вообще неактуально. Для девочек характерно больше контролировать любые обновления в соцсетях. Так, потребность следить за обновлениями как можно чаще, присутствует у 56,7 % девочек, в отличие от 16 % мальчиков, а проверить на этот предмет свой телефон стремятся соответственно: 73,3 % и 28 %. Могут проспать на учебу после ночи, проведенной в социальной сети, только 8 % мальчиков и 16,7 % девочек.

Можно сделать вывод, что для девочек актуальность общения и взаимодействия в социальных сетях возрастает к 14–15 годам по многим параметрам в отличие от мальчиков, для большей части которых в 14–15 лет общение в социальных сетях явно теряет свою значимость. Проведенное эмпирическое исследование подтверждает высказанное ранее мнение о том, что киберкоммуникативная зависимость – наиболее распространенный вид Интернет-зависимости среди подростков. Каждый пятый подросток указывает на то, что социальные сети оказывают серьезное влияние на их жизнь и являются причиной ряда проблем. Решение этих проблем требует дифференцированного, в зависимости от возраста и пола, подхода при разработке профилактических и коррекционных программ в работе с Интернет-зависимыми подростками.

## Литература

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

2 Селищева, Ю. С. Общение в интернете как фактор социализации и развития подростка [Электронный ресурс] / Ю. С. Селищева. – Научно-издательский центр «Социосфера». Режим доступа: [http://sociosfera.com/publication/conference/2012/133/obwennie\\_v\\_internete\\_kak\\_faktor\\_socializacii\\_i\\_razvitiya\\_podroostka/](http://sociosfera.com/publication/conference/2012/133/obwennie_v_internete_kak_faktor_socializacii_i_razvitiya_podroostka/). – Дата доступа 12.05.2016.

3 Рощевская, Е. В. Общение подростков в интернете: положительные и отрицательные аспекты [Электронный ресурс] / Е. В. Рощевская. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2010/Rostov/II/7/II-7-15.html>. – Дата доступа: 15.05.2016.

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

5 Нестеров, В. Карнавальная составляющая как один из факторов коммуникативного феномена [Электронный ресурс] / В. Нестеров, Е. Нестерова. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/nesterov/print> – Дата доступа 12.04.2016.

6 Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете / Г. В. Солдатова [и др.]; под ред. Г. В. Солдатовой. – М., 2011. – 176 с.

**УДК 316.622-057.86:61:316.48**

***Т. В. Барсукова***

## **СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ**

*В данной статье рассматриваются причины возникновения конфликтных ситуаций стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Выявлено, что из существующих пяти стилей поведения в конфликте у медицинских работников представлены четыре: компромисс, избегание, приспособление и сотрудничество. На основе проведенного исследования предлагается создание эффективной технологии управления конфликтами в медицинских учреждениях.*

В обыденной речи слово «конфликт» используется применительно к широкому кругу явлений – от вооруженных столкновений и противостояния различных социальных групп до служебных или супружеских разногласий. Можно сформулировать его общее понятие – всякий конфликт есть определенное качество взаимодействия между людьми, которое выражается в противоборстве между различными сторонами. В любом конфликте люди преследуют те или иные цели, борются за утверждение своих интересов, и это борьба сопровождается негативными эмоциями.

Конфликтогенный потенциал медицины как социального института проявляется на всех уровнях общественной жизни. Проблеме конфликта и конфликтного взаимодействия в медицине посвящены многочисленные исследования представителей различных наук, в том числе социологии, теории управления, социальной психологии и психологии управления. В то же время, практически отсутствует или недостаточно осмысливается сущность конфликта в системе здравоохранения, но конфликты в среде медицинских профессионалов – это реальный факт, который невозможно отрицать.

Конфликтные ситуации с непосредственным участием врача или медсестры могут возникать по всему спектру профессионального общения. Это могут быть конфликты с пациентами или их родственниками, с младшими медицинским персоналом или руководством. Медицинский персонал лечебного учреждения находится в постоянном состоянии риска возникновения конфликтов.

Сложившие социальные условия взаимодействия всех субъектов медицинской практики, условия труда специалистов, трансформация социального статуса медицинских работников, специфика взаимоотношений внутри самой социально-профессиональной общности медицинских работников – то есть те причины, которые порождают противоречия в медицинской среде, явно проявляющиеся, впоследствии, в ситуациях конфликтного противодействия [1].

За последние годы существенно возросло количество конфликтных ситуаций возникающих между пациентами и медицинскими организациями в связи с оказанием медицинской помощи. Причин для этого множество: изменение социально-экономических условий, рост правового сознания населения, увеличение доли дорогостоящих медицинских услуг, а также распространенностью пограничных психических расстройств у населения. Исследования этой области представлены в работах А. В. Решетникова, Е. Г. Поповой, Н. О. Бордовской и других.

Когда человек находится в конфликтном противостоянии, для более эффективного решения проблемы необходимо выбрать определенный стиль (стратегию) поведения. При этом ему необходимо учитывать собственный стиль, стиль других, вовлеченных в конфликт людей, а также природу самого конфликта. Стиль поведения в конфликте совпадает по значению со способом его разрешения. А. В. Морозов отмечает, что относительно общения между людьми стиль – это манера вести себя, совокупность характерных приемов, отличающих образ действий, т. е. способ преодоления конфликтного противостояния, решения проблемы [2].

Существует пять основных стратегий поведения в конфликтной ситуации. Стиль поведения в конкретной конфликтной ситуации определяется той степенью готовности, в которой человек хочет удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально).

Избегание является весьма популярным способом поведения в конфликтной ситуации; к нему нередко прибегают как участники конфликта, так и посредники при его урегулировании. Суть этой тактики, по мнению А. В. Морозова, состоит в игнорировании конфликтной ситуации, отказе от признания ее существования, оставлении «сцены», на которой разворачивается конфликт [2]. Эта тактика означает, что человек, оказавшийся в конфликтной ситуации, предпочитает не предпринимать никаких конструктивных шагов по ее разрешению или изменению.

Во многом противоположена рассмотренному способу тактика силового подавления, или соперничество. Использование ее свидетельствует о более высокой степени готовности к разрешению конфликта, по крайней мере, у одной из сторон. Его сущность состоит в принудительном навязывании одной из сторон своего решения.

Рассмотренным стратегиям противопоставляется тактика односторонних уступок, тактика компромиссов, а также тактика сотрудничества.

Эти тактики более многообразны и богаты по своему содержанию, хотя и более сложны для реализации на практике, поскольку требуют от участников конфликта определенного уровня конфликтологической грамотности. Они характеризуются нацеленностью на конструктивное разрешение конфликта, снижением уровня возникшей напряженности, повышением уровня сплоченности организации.

Метод односторонних уступок или приспособления – стратегия, при которой оппоненты демонстрируют сговорчивость и намеренно уступают друг другу в чем-то, считаются с тем, что, мало теряя, приобретают больше, в том числе добрые взаимоотношения, обоюдное согласие, партнерские связи.

Следующий стиль поведения в конфликтной ситуации – стиль компромисса или взаимных уступок. Под компромиссом В. П. Ратников понимает путь взаимных уступок, взаимовыгодной сделки, создание условий для хотя бы частичного удовлетворения интересов противоборствующих сторон. Компромисс, таким образом, есть

вид соглашений, основанных на взаимной корректировке позиций обеих сторон по обсуждаемым проблемам, поиск взаимоприемлемой позиции по спорным вопросам [3].

Еще один стиль поведения в конфликтной ситуации это стиль сотрудничества. В конфликтном взаимодействии стороны, вовлеченные в конфликт, поступают как партнеры, доверяют друг другу, считаются с потребностями, опасениями и предпочтениями оппонентов. Выгоды сотрудничества несомненны: каждая сторона получает максимум пользы при минимальных потерях. Этот стиль требует времени и терпения, мудрости и дружеского расположения, умения выразить и аргументировать свою позицию, внимательного выслушивания оппонентов [3].

Каждый из рассмотренных стилей эффективен только в определенных условиях, и ни один из них не может быть выделен как самый лучший. Любой человек должен уметь эффективно использовать каждый из пяти рассмотренных стилей, сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства. Для разрешения какого-то конфликта может потребоваться всего лишь один подход. Но в других случаях может возникнуть необходимость в использовании комбинации стилей, особенно если конфликт сложный или затяжной.

С целью изучения стратегий поведения медицинских работников в конфликтных ситуациях нами было организовано и проведено исследование, в котором приняли участие врачи (28 человек) и медсестры (28 человек) в возрасте от 22 до 55 лет. В качестве диагностического инструментария была использована методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптирована Н. В. Гришиной) [4].

В таблице 1 видно, что из существующих пяти стилей поведения в конфликте у медицинских работников выявлено четыре: компромисс, избегание, приспособление и сотрудничество. Никем из медицинских работников в качестве предпочитаемого стиля поведения в конфликте не используется соперничество.

В ходе исследования выяснилось, что популярными стилями поведения в конфликте у медицинских работников являются приспособление (40 %), компромисс (30 %) и избегание (25 %). Отметим, что данный факт свидетельствует о том, что работниками не отстаиваются собственные интересы: они либо жертвуют ими полностью, либо удовлетворяют их частично.

При использовании стратегии приспособления (40 %) медицинским работникам характерна несерьезность к возникшей проблеме. Медицинский работник не считает ее достаточно существенной для себя и потому проявляет готовность принять во внимание интересы другой стороны, уступая ей, если обладает более высоким рангом (пациент) или приспособляясь к ней, если оказывается рангом ниже (администрация). Также медицинский работник может иметь искреннее желание оказать поддержку оппоненту (пациенту, коллеге), при этом чувствовать себя вполне удовлетворенным своей добросердечностью.

Стратегию компромисса (30 %) медицинские работники применяют с целью взаимных уступок, взаимовыгодной сделки, создание условий для хотя бы частичного удовлетворения своих интересов.

Суть стратегии избегания (25 %) состоит в игнорировании медицинским работником конфликтной ситуации, отказе от признания ее существования. Медицинские работники применяют данную стратегию поскольку она быстро осуществима, не требует ни интеллектуальных, ни материальных ресурсов; дает возможность отсрочить или даже предотвратить конфликт, содержание которого является несущественным. Избегание применяется когда проблема, вызвавшая столкновение, не представляется медицинскому работнику существенной или желательно избежать дальнейших контактов с трудным по психическому состоянию человеком (чаще пациентом).

При выборе стратегии сотрудничества (5%) медицинский работник полагается на то, что проблема, вызвавшая разногласия, представляется важной для него и оппонента, при этом конфликтующие стороны имеют примерно равный ранг или вовсе не обращают внимания на разницу в своих положениях.



Стратегия соперничества не используется медицинскими работниками, т. к. принудительное навязывание своего мнения противоречит правилам и нормам медицинской этики и деонтологии.

По мнению В. В. Понамарева, выбор стратегии поведения в конфликте связан с индивидуально-личностными особенностями медицинских работников, куда включены особенности темперамента, степень агрессивности, уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. Следовательно, чем выше показатели энергичности, пластичности, темпа и эмоциональности, тем выше вероятность использования таких стилей, как соперничество и компромисс. Стилль приспособления связан с низкой агрессивностью, высокой пластичностью и высоким темпом в общении в работе [5].

Н. О. Бордовская утверждает, что избегание конфликтов методологически ошибочно и практически нереально. При переходе к пациент-ориентированной системе отношений в здравоохранении существует необходимость активизировать позитивную функцию конфликта на основе сотрудиической модели взаимоотношений врача и пациента. Другие модели взаимоотношений содержат риски негативного развития конфликта [6].

В настоящее время необходимо создание эффективной технологии управления конфликтами в медицинских учреждениях, включающих их прогнозирование, выявление, редукцию и урегулирование. Психологический и медико-социологический мониторинг позволит своевременно выявить зоны напряженности, существующие противоречия, изучить отрицательные социальные факторы, такие как негативное психическое состояние, как медицинского работника, так и пациентов, обусловленное невозможностью удовлетворения собственных потребностей, их влияние на лечебный процесс, психологический климат в лечебном учреждении и, как следствие, на состояние общественного здоровья.

### Литература

- 1 Решетников, А. В. Социология медицины / А. В. Решетников. – ГЭОТАР-МЕДИА, 2006. – 256 с.
- 2 Морозов, А. В. Социальная конфликтология: учебное пособие / А. В. Морозов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
- 3 Ратников, В. П. Конфликтология / В. П. Ратников. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 511 с.
- 4 Гришина, Н. В. Психология конфликтов. 2-е изд. / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
- 5 Понамарев, В. В. Социально-психологические конфликты в медицинских учреждениях / В. В. Понамарев // Медицинский журнал. – 2009. – № 3. – С. 29–34.
- 6 Бордовская, Н. О. Социально-психологические конфликты в медицинских учреждениях / Н. О. Бордовская // Главная медицинская сестра: журнал для руководителя ЛПУ. – 2005. – № 12 – С. 29–35.

УДК 159.923.2:316.625-057.86:351.74

*Д. А. Белебнёв*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

*Статья посвящена изучению психологических аспектов профессиональной идентичности сотрудников внутренних дел. Представлены результаты исследования профессиональной идентичности сотрудников внутренних дел. В ходе эмпирического исследования установлено, что сотрудники внутренних дел рядового состава отличаются*

*нахождением в статусе диффузной идентичности; высокой внутренней конфликтностью; низким уровне «самоуверенности в профессии»; низкой самооценкой личностного роста; уровень удовлетворенности трудом и его составляющими ниже, чем у сотрудников начальствующего состава; преобладает внешний отрицательный мотив профессиональной деятельности. В то время как сотрудники начальствующего состава отличаются нахождением в статусе достигнутой профессиональной идентичности; нормальным уровнем «самоуверенности в профессии»; высокой самооценкой личностного роста; позитивным самоотношением; уровень удовлетворенности трудом и его составляющими выше, чем у сотрудников начальствующего состава; преобладает внутренний мотив и внешний положительный мотив профессиональной деятельности.*

Современному обществу в лице сотрудников внутренних дел нужны специалисты, способные эффективно осуществлять профессиональные функции и проявлять личностные качества, идентичные профессии. Формирование профессиональной идентичности связано с повышением профессионализма. События последних лет убедительно свидетельствуют, что одним из решающих факторов успешного выполнения задач, стоящих перед отделами внутренних дел (ОВД), является подготовка и моральный дух сотрудников. Именно человек стоит в центре реформирования правоохранительной системы, одним из направлений которого является нравственное и духовное совершенствование профессионалов системы ОВД. Таким образом, исследование процесса профессиональной идентичности сотрудников правоохранительных органов достаточно актуально как в теоретическом, так и в практическом плане.

Для исследования профессиональной идентичности была сформирована выборка из 70 сотрудников системы внутренних дел, средний возраст которых составил 34,6 лет, из них 35 человек – сотрудники внутренних дел рядового состава и 35 человек – сотрудники начальствующего состава. В качестве диагностических методик были использованы: методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л. Б. Шнейдер); опросник профессионального самоотношения (К. В. Карпинский); опросник «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршева); «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в адаптации А. Реан); «Якоря карьеры» – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова).

С помощью критерий  $\chi^2$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между сотрудниками рядового и начальствующего состава в стадиях идентичности. 37 % сотрудников рядового состава находится в статусе диффузной идентичности. Это статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно формировать. В статусе диффузной идентичности находится также 17 % сотрудников начальствующего состава.

31 % сотрудников рядового состава и 20 % сотрудников начальствующего состава находятся в стадии моратория. Это статус идентичности, при котором лица находятся в состоянии кризиса идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные варианты выхода и борьбы за выбор альтернативы.

Далее с помощью опросника профессионального самоотношения (К. В. Карпинский) нами было изучено содержание и структура самоотношения личности сотрудников системы внутренних дел как субъекта профессиональной трудовой деятельности.

Шкала «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения» измеряет индивидуальный уровень внутренней противоречивости, амбивалентности профессионального самоотношения.

У большинства сотрудников системы внутренних дел, как у рядового состава (43 %), так и начальствующего состава (57 %), выявлены низкие баллы по данной шкале, что указывает на отсутствие актуально переживаемых противоречий между профессиональными

требованиями и личными возможностями сотрудников. У 23 % сотрудников рядового состава и 26 % сотрудников начальствующего состава выявлены средние баллы по данной шкале. У 34 % сотрудников рядового состава и 17 % сотрудников начальствующего состава были выявлены высокие баллы по данной шкале, что следует рассматривать как показатель профессионально-личностной дезадаптации и расщепления самосознания испытуемых на слабо стыкующиеся «профессиональную» и «непрофессиональную» подсистемы.

Шкала «самоуверенность в профессии» предназначена для диагностики степени уверенности субъекта в собственной профессиональной компетентности, умелости, опытности. 46 % сотрудников рядового состава и 11 % начальствующего состава выявлены низкие баллы по шкале «самоуверенность в профессии», У 46 % сотрудников рядового состава и 72 % сотрудников начальствующего состава отмечаются средние баллы по данной шкале. У 8 % сотрудников рядового состава и 17 % сотрудников начальствующего состава отмечаются высокие баллы по шкале «самоуверенность в профессии», что позволяет характеризовать данную часть сотрудников как лиц с обостренным чувством профессионального превосходства и достоинства, которые гордятся собой как специалистами и пытаются доминировать в производственных отношениях.

Шкала «самопривязанность в профессии» выражает силу привязанности к себе как к субъекту профессиональной деятельности, степень устойчивости и консервативности профессиональной «Я-концепции». С помощью критерий  $F^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между сотрудниками рядового и начальствующего состава по шкале «самопривязанность в профессии» в низких показателях, что позволяет принять решение о том, что доля сотрудников внутренних дел начальствующего состава, у которых выявлены низкие баллы по шкале «самопривязанность в профессии», статистически значимо больше, чем у сотрудников внутренних дел рядового состава (при  $p \leq 0,01$ ).

Шкала «самообвинение в профессии» диагностирует склонность испытуемых осмысливать себя в качестве преграды, помехи для продуктивной деятельности и карьерной самореализации.

У 34 % сотрудников системы внутренних дел рядового состава и 43 % сотрудников начальствующего состава выявлены низкие баллы по данной шкале, что свидетельствует о том, что испытуемые не склонны корить себя за допущенные на работе промахи и ошибки, попрекать за недостатки в профессиональной подготовке или изъяны в деловых качествах. У третьей части сотрудников (32 %) как рядового, так и начальствующего состава, выявлены средние баллы по данной шкале. У 34 % рядового состава и 25 % сотрудников начальствующего состава выявлены высокие баллы по данной шкале. Для данной части сотрудников свойственна интрапунитивность, тенденция к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха. Они сензитивны к критическим замечаниям по поводу работы, безропотно их принимают, но потом болезненно «переваривают» в себе и подолгу «застревают» на неудачах. Ответственные поручения провоцируют у них приступы тревоги и неуверенности в себе. В их рабочем поведении присутствует эскапизм, т. е. тенденция к избеганию трудных заданий, которые заставляют работать «на пределе», напрягать все профессиональные силы. Профессиональная деятельность имеет для них большую личностную значимость, а отношение к себе как к личности во многом зависит от делового успеха.

Шкала «самооценка личностного роста в профессии» определяет субъективную оценку силы и направленности воздействия профессии на личностные свойства испытуемых, в первую очередь, на характер. С помощью критерий  $F^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между сотрудниками рядового и начальствующего состава по шкале «самооценка личностного роста в профессии».

Согласно результатам диагностики, 60 % сотрудников рядового состава и 23 % начальствующего состава продемонстрировали низкие баллы по данной шкале, что

свидетельствует о том, что профессия не является для данной части сотрудников тем ведущим видом деятельности, самооценка в котором предопределяет содержание общего самоотношения. 17 % сотрудников рядового состава и 26 % сотрудников начальствующего состава продемонстрировали средние баллы по данной шкале. 23 % сотрудников рядового состава и 51 % сотрудников начальствующего состава продемонстрировали высокие баллы по данной шкале, что позволяет говорить о том, что данная часть сотрудников внутренних дел относится к профессии как к способу самореализации и средству самосовершенствования.

Также с помощью критерий  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между сотрудниками рядового и начальствующего состава по шкале «общий показатель позитивности профессионального самоотношения». У 23 % сотрудников рядового состава и 17 % сотрудников начальствующего состава общий показатель позитивного профессионального самоотношения находится на низком уровне. У 57 % сотрудников рядового состава и 31 % сотрудников начальствующего состава общий показатель позитивного профессионального самоотношения находится на среднем уровне. У 20 % сотрудников рядового состава и 52 % сотрудников начальствующего состава общий показатель позитивного профессионального самоотношения находится на высоком уровне.

Результаты исследования общего уровня удовлетворенности трудом и ее составляющих у сотрудников системы внутренних дел рядового и начальствующего состава. С помощью  $t$ -критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия величин средних значений сотрудников внутренних дел рядового и начальствующего состава по следующим шкалам: «интерес к работе» ( $t_{эмп} = 3,3, \rho \leq 0,01$ ); «удовлетворенность достижениями на работе» ( $t_{эмп} = 7,6, \rho \leq 0,01$ ); «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством» ( $t_{эмп} = 3,8, \rho \leq 0,01$ ); «уровень притязаний в профессиональной деятельности» ( $t_{эмп} = 5,1, \rho \leq 0,01$ ); «удовлетворение условиями труда» ( $t_{эмп} = 5,3, \rho \leq 0,01$ ); «общая удовлетворенность трудом» ( $t_{эмп} = 3,7, \rho \leq 0,01$ ).

Результаты исследования, полученные в результате диагностики мотивации профессиональной деятельности, сотрудников системы внутренних дел рядового состава и начальствующего. У сотрудников рядового состава и начальствующего состава, показатели внутренней мотивации (ВМ) ( $t_{эмп} = 13,3, \rho \leq 0,01$ ), внешней положительной (ВПМ) ( $t_{эмп} = 4,5, \rho \leq 0,01$ ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) ( $t_{эмп} = 7,5, \rho \leq 0,01$ ) имеют статистически значимые различия.

Существенны различия в средних значениях внутренней мотивации профессиональной деятельности: сотрудники начальствующего состава имеют наиболее выраженную внутреннюю мотивацию (3.5), нежели сотрудники рядового состава (1.4), что говорит о том, что сотрудники начальствующего состава в большей степени стремятся получить удовлетворение от самого процесса и результата работы, а также получить возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

## Литература

- 1 Пухно, П. С. Формирование профессиональной идентичности сотрудников МВД: дисс. ... канд. социол. наук. – Новочеркасск, 2005. – 147 с.
- 2 Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : «МОДЭК», 2004. – 600 с.
- 3 Хрисанов, В. А. Проблемы непрерывной профессиональной подготовки сотрудников ОВД / В. А. Хрисанов, В. Л. Михайликов, С. А. Ермоленко // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2013. – № 2. – С. 31–35.
- 4 Завалишина, Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.–Ярославль : ЯрГУ, под. ред. А. В. Карпова, 2001. – С. 104–128.

*М. А. Белодедова*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*В статье рассмотрены различные подходы к пониманию проблемы стилей саморегуляции и мотивации достижения. Раскрыты понятия саморегуляции и мотивации достижения студентов вуза. Описаны результаты исследования взаимосвязи стиля саморегуляции и мотивации достижения у студентов вуза, перспективы дальнейшего исследования данной проблемы.*

Изучение проблемы саморегуляции и мотивации достижения является чрезвычайно актуальной для педагогики и психологии. Формирование самостоятельности и активности студентов является одной из важнейших задач вуза на современном этапе. Сформированная система саморегуляции является психологической основой самостоятельности: только если студент сам осознает важность приобретаемой им профессии, он может сознательно ставить перед собой учебные цели и добиваться их исполнения, видеть возможности дальнейшего профессионального совершенствования. В связи с переходом вузов на новые модели обучения, возникает необходимость в формировании оптимального стиля саморегуляции учебной деятельности, так как повышается роль самостоятельной работы студентов [1].

Наше время устанавливает достаточно высокие стандарты успеха в обществе. Но многие люди не считают себя успешными в карьере, учебе, или семейной жизни. Современный молодой человек, обладающий задатками успешности в разных видах деятельности, не стремится к успеху, так как не видит пути достижения цели в тех областях знания, которые помогли бы ему самореализоваться в профессиональном и жизненном плане. Повседневная жизнь ставит человека в различные ситуации, побуждает совершать определенные действия и адекватно реагировать. Сейчас довольно актуальны вопросы о том, что же побуждает людей к деятельности, вызывает активность организма и определяет ее направленность. Данная проблема является актуальной во все времена, на различных исторических этапах так, как является неотъемлемой движущей частью в развитии общества и отдельной личности [2].

Проблема саморегуляции является одной из важнейших в психологии. Человек, взаимодействуя с окружающим миром, неизбежно сталкивается с ситуациями, в которых необходимо сделать выбор различных способов осуществления своей активности в зависимости от поставленной цели, условий действительности, своих индивидуальных особенностей, а также особенностей находящихся рядом с ним людей. Преодолеть неопределенность, возникающую в ситуациях выбора, возможно с помощью саморегуляции. Мотивация и саморегуляция являются одними из базовых понятий, которые занимают ведущее место в структуре личности, так как используются для объяснения поведения. Проблемам мотивации в последнее время уделяется достаточно много внимания в психологической науке. Однако аспекты, касающиеся специальных разработок, посвященные изучению индивидуально – психологических аспектов мотивации студентов, изучены недостаточно [2]. Научная новизна данной статьи заключается в дополнении, расширении и обогащении теоретических разделов психологии, касающихся эмоционально-волевой сферы личности, а также в исследовании взаимосвязи саморегуляции и мотивации достижения у студентов вуза.

Было проведено эмпирическое исследование. В нем принимали участие студенты 3 курса Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

в количестве 40 человек, студенты 3 курса Белорусского государственного университета транспорта, в количестве 40 человек. Из них 40 девушек и 40 юношей 19–22 года.

В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Использовались психодиагностические методики:

- «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой [3, с. 26];
- «Тест мотивации достижения» (ТМД) М. Ш. Магомед-Эминова [4].

По результатам проведенного эмпирического исследования была выявлена взаимосвязь саморегуляции и мотивации достижения у студентов вуза. На основании анализа полученных результатов было выделено три группы респондентов: с низким уровнем саморегуляции, средним, высоким. У большинства испытуемых (66 %) выявлен средний уровень саморегуляции. Недостаточная сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека была обнаружена у (6 %) испытуемых. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции (28 %) самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознано.

На основе полученных данных, при помощи критерия Пирсона, можно утверждать, что мотивация достижения влияет на саморегуляцию с достоверностью 95 %. У большинства испытуемых (99 %) стремление избегать неудачи выражено в большей степени, чем стремление к достижению успеха.

Таким образом, выяснилось, что саморегуляция и мотивация достижения коррелируют друг с другом, то есть имеют определённую взаимосвязь. Корреляционная связь отражает тот факт, что изменчивость одного признака находится в некотором соответствии с изменчивостью другого, то есть при изменении уровня общей саморегуляции непременно происходит соответствующее изменение уровня мотивации достижения. Следовательно, чем лучше саморегуляция личности, тем выше мотивация достижения.

В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования установлено, что наиболее продуктивный путь изучения закономерностей процессов саморегуляции состоит в реализации системного подхода. В рамках концепции осознанной саморегуляции деятельности В. И. Моросановой была сформулирована теория стилей произвольной саморегуляции. В системно-деятельностной концепции психической саморегуляции состояния, развиваемой Л. Г. Дикой, психическая саморегуляция рассматривается и как психическая деятельность, и как психологическое состояние. А. О. Прохоровым разработана личностно-ориентированная концепция регуляции психических состояний. Основные положения данной концепции заключаются в следующем. Целостная функциональная структура регуляции психических состояний представляет собой иерархическую организацию, в основе которой находятся функциональные механизмы регуляции отдельного психического состояния [3, 5–7].

Мотивация достижения является одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющих как на характер, так и на качество выполнения труда. В русле мотивации достижения выполнено довольно много исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен в классификации Г. Мюррея [8]. Во всех рассмотренных моделях не подвергается сомнению основное положение о когнитивном взвешивании личностью альтернатив цели и действия. При этом личность рассматривается вырванной из контекста ее жизнедеятельности и поставленной в искусственную ситуацию выбора альтернатив. В отечественной психологии разрабатывается принципиально иной подход, согласно которому, личность осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми [9].

В ходе эмпирического исследования оценивалась взаимосвязь между саморегуляцией и мотивацией достижения. Выяснилось, что саморегуляция и мотивация достижения

коррелируют друг с другом, то есть имеют определённую взаимосвязь (с достоверностью 95 %). Следовательно, чем лучше саморегуляция личности, тем выше мотивация достижения. При индивидуальном действии мотивация достижения и соответственно чувство успеха вступает в связь с саморегуляцией, больше того, саморегуляторные умения контролируют активность личности, направленную на достижение успеха.

Таким образом, для повышения мотивации достижения нужно провести коррекцию саморегуляции личности. Для этого можно использовать такие механизмы психики как рефлексия и самопознание. Практическая значимость данного исследования состоит в возможности использования его при изучении особенностей взаимосвязи саморегуляции и мотивации достижения, а также могут применяться для выявления и формирования оптимального стиля саморегуляции.

### Литература

- 1 Миславский, Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – № 1. – 1987. – 86 с.
- 2 Шмигель, Н. Е. Саморегуляция – искусство управления собой / Н. Е. Шмигель // Журнал «РиТМ Психология для всех». – 2011. – № 11. – С. 10–12.
- 3 Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психол. журн. 1995. – № 4. – С. 26.
- 4 Васильев, И. А. Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 161–168.
- 5 Моросанова, В. И. Проблема индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – № 10. – 2003. – 32 с.
- 6 Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова // Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. – М. : Наука, 2010. – С. 8.
- 7 Дикая, Л. Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 55.
- 8 Мюррей, Г. А. Исследование личности / Г. А. Мюррей, 1938. – 316 с.
- 9 Васильев, И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.

УДК 37 064:316.624-053.6

*В. Н. Белоусова*

### ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СРЕДЕ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

*Статья посвящена особенностям взаимоотношений подростков с отклоняющимся поведением. В результате сравнения взаимоотношений в группах подростков с нормативным и отклоняющимся поведением установлен ряд особенностей взаимоотношений подростков с отклоняющимся поведением, даны рекомендации по работе с ними.*

Формирование нового поколения – одна из важнейших задач современного общества, причем, формирование личности – процесс не только сложный, но и весьма противоречивый. Ведь неоднозначна сама социальная среда, в которой человек живет и действует. Восприятие норм группы, ее ценностей и структуры – одно из условий социализации личности.

Однако в современном обществе остро встает проблема подростковой дезадаптации в психологическом и социальном плане, что приводит к нарушению в личностном развитии подростков. В результате появляются различные формы отклоняющегося поведения, не отвечающие принятым в обществе нормам и ценностям. Социологи, представляя портрет современного ученика, все чаще указывают на такие черты, как усиление психологического напряжения, неуверенности, нигилизм, демонстративное и вызывающее отношение к взрослым, жестокость, агрессивность. В этой связи проблема девиантного поведения подростков становится объектом исследования медиков, педагогов, социальных педагогов и психологов [1, с. 34].

Наличие и широкая распространенность поведенческих девиаций подростков является неоспоримым фактом в настоящее время. Статистические данные свидетельствуют о том, что число подростков с девиантным поведением в Республике Беларусь не уменьшается. Ежегодно несовершеннолетними совершается порядка 6 000 преступлений, из которых около половины совершены группой лиц. На профилактическом учете состоят более 15 000 несовершеннолетних, употребляющих спиртные напитки, наркотические средства, психотропные вещества и их аналоги [2, с. 11]. Так, на профилактическом учете в инспекциях по делам несовершеннолетних отделов внутренних дел администраций районов г. Гомеля состоит на 1.08.2016 года 482 несовершеннолетних, из них 158 несовершеннолетних состоит на учете в ИДН Железнодорожного района, 63 – в ИДН Новобелицкого района, 158 – в ИДН Советского района, 103 – в ИДН Центрального района [3, с. 182].

Вопрос о круге социально-психологических факторов в социальной психологии при решении проблем девиантного поведения решается неоднозначно.

Одни исследователи сосредотачивают внимание на самом процессе взаимодействия и его закономерностях, другие преимущественно анализируют содержание участвующих в нем сторон и его результаты. Отмечается наличие разных точек зрения и на основании такого критерия, как изучение личности девианта, влияние среды или массовых явлений психики. Соответственно этому и делается предпочтение в исследовании девиантного поведения подростков, что и определяет актуальность данной проблемы [4, с. 150].

Одно из направлений социальной психологии отводит основную роль особенностям механизма взаимодействия личности с социальной средой, полагая, что дело не столько в нравственных и других личностных характеристиках субъектов, сколько в типе его взаимодействия с социальной средой [4, с. 198]. Это направление менее изучено, однако именно во взаимоотношениях проявляются личностные особенности и именно во взаимоотношениях и взаимодействии с другими чаще всего проявляется дезадаптация подростка в социальной среде.

Цель исследования: определить особенности взаимоотношений в среде подростков с отклоняющимся поведением.

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [5, с. 408 – 418].

Выборочная совокупность составила 70 подростков, из них 50 % составили подростки с нормативным поведением, 50 % – подростки с отклоняющимся поведением.

Математическая обработка результатов проводилась с помощью критерия  $F^*$ -углового преобразования Фишера [6, с. 158].

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе подростки первой и второй группы обследовались по методике Лири [5]. На втором этапе проводилось сравнение результатов обследования двух групп – подростков с нормативным и отклоняющимся поведением.

На основе анализа сравнения результатов эмпирического исследования были выделены особенности взаимоотношений в среде подростков с отклоняющимся поведением:



1. Подростки с отклоняющимся поведением отличаются агрессивно-конкурентной позицией, препятствующей сотрудничеству и успешной совместной деятельности ( $\varphi^*_{эмп} = 3,974$  при  $\rho \leq 0,001$ );

2. Эгоистичным типом отношений ( $\varphi^*_{эмп} = 2,485 > \varphi^*_{кр} = 2,31$  при  $\rho \leq 0,005$ ). Согласно трактовке, представленной в описании методики [5], подростки с отклоняющимся поведением и таким типом отношений к окружающим «стремятся быть над всеми, но одновременно в стороне от всех» [5, с. 411]. Они самовлюбленны, расчетливы, независимы, себялюбивы [5].

Трудности перекаладывают на окружающих, сами относятся к ним несколько отчужденно, хвастливы, самодовольны, заносчивы [5].

3. Агрессивным типом отношений с окружающими ( $\varphi^*_{эмп} = 2,757 > \varphi^*_{кр} = 2,31$  при  $\rho \leq 0,002$ ). Подростки с отклоняющимся поведением характеризуются резким, жестким отношением к окружающим [5].

Они требовательны, прямолинейны, откровенны, строги и резки в оценке других, непримиримы, склонны во всем обвинять окружающих, насмешливы, ироничны, раздражительны [5].

Особое внимание при организации профилактики и коррекции отклоняющегося поведения подростков, при разработке практических мер по предупреждению асоциальных проявлений несовершеннолетних должно уделяться выявленным в ходе исследования особенностям взаимоотношений в среде подростков с отклоняющимся поведением. Психопрофилактическую и коррекционную работу с подростками с отклоняющимся поведением необходимо направить на развитие коммуникативной толерантности, способности к эмпатии, формирование установки на сотрудничество, рефлексивной культуры, культуры саморегуляции, сензитивности, снижение агрессивности и конфликтности, обучение навыкам эффективного взаимодействия с окружающими. Необходимо научить выстраивать положительные межличностные отношения среди сверстников, что позволит осуществлять успешную совместную деятельность. Необходимо перефокусировать локус контроля из «экстернального» в «интернальный» с целью принятия собственной ответственности за свое поведение и происходящие события в их жизни, а не возлагать ответственность за ошибки на окружающих.

Таким образом, анализ особенностей взаимоотношений в среде подростков с отклоняющимся поведением позволил выявить проблемные ситуационные области формирования и реализации адекватного социального поведения. Полученные результаты способствуют определению основных направлений работы с несовершеннолетними по коррекции и превенции противоправного поведения, профилактике рецидивной преступности.

## Литература

1 Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – М. : «Академия», 2007. – 288 с.

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

3 Медико-социальная экспертиза и реабилитация: сб. науч. ст. / под общ. ред. В. Б. Смычка. – Минск : УП «Энциклопедикс» 2016. – 356 с.

4 Качан, Г. А. Отклоняющееся поведение у несовершеннолетних: причины, особенности, тенденции проявления / Г. А. Качан, А. В. Волкова // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. – С. 149–152.

5 Митина, Т. А. Социально-психологические факторы девиантного поведения беспризорных подростков / Т. А. Митина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 11. – С. 198–202.

6 Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 2007. – 672 с.

7 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ОО «Речь», 2000. – 350 с.

УДК 159.923.3-055.62:37.018.11:364.642

*Е. Ю. Биленко*

## **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ИЗ СЕМЬИ С ДЕСТРУКТИВНЫМИ СТИЛЯМИ ВОСПИТАНИЯ**

*В данной статье рассматриваются отклоняющиеся стили семейного воспитания и их влияние на формирование личности ребенка. Проводится теоретический анализ литературы, посвящённой данной проблеме. Описываются результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей личности студентов из семей с деструктивным стилем воспитания.*

Проблема семейного воспитания остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Традиционно семья – главный институт воспитания. В семье закладываются основы личности, нравственности человека, формируются нормы поведения.

В рамках всех направлений психологической науки подчеркивалась роль родителей в формировании личности ребенка. Родители, выбирая тот или иной стиль воспитания, определяют перспективу развития ребенка на разных возрастных этапах. Поэтому проблема влияния семейного воспитания на становление личности является столь актуальной [1; 117].

В отечественной науке и практике детско-родительские взаимоотношения изучали А. Я. Варга, В. В. Столин, А. С. Спиваковская, Е. Т. Соколова, В. И. Гарбузов, В. Н. Мясищев, Е. К. Яковлева, Р. А. Зачепиский, А. И. Захаров и др.

Большинство классификаций стилей воспитания основаны на критериях родительского контроля и особенностей проявления эмоциональной теплоты родителей, степени власти и уважения родителей в отношении детей [2; 176].

Наиболее обстоятельный анализ стилей семейного воспитания предложили В. В. Юстицкий и Э. Г. Эйдемиллер, которые описали следующие деструктивные стили.

1. *Гипопротекция*. Недостаток опеки и контроля за поведением, доходящий иногда до полной безнадзорности; чаще проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию подростка, делам, интересам, тревогам. Скрытая гипопротекция наблюдается при формально-присутствующем контроле, реальном недостатке тепла и заботы, невключенности в жизнь ребенка. Этот тип воспитания провоцирует асоциальное поведение – побеги из дома, бродяжничество, праздный образ жизни. В основе этого типа психопатического развития может лежать фрустрация потребности в любви и принадлежности, эмоциональное отвержение подростка, невключение его в семейную общность.

2. *Доминирующая гиперпротекция*. Обостренное внимание и забота о подростке сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов, что усиливает несамостоятельность, безынициативность, нерешительность, неумение постоять за себя. У гипертимных подростков такое отношение родителей вызывает чувство протеста против неуважения к его «Я», резко усиливает реакции эмансипации [3, с.83].

3. *Потворствующая гиперпротекция*. Так называют воспитание «кумира семьи». Родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям,

чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других. Результат такого воспитания проявляется в высоком уровне притязаний, стремлении к лидерству при недостаточных упорстве и опоре на свои силы.

4. *Эмоциональное отвержение.* Ребенком тяготятся. Его потребности игнорируются. Иногда с ним жестоко обращаются. Родители (или их «заместители»: мачеха, отчим и др.) считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство ребенком. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение, которое проявляется в глобальном недовольстве ребенком, постоянном ощущении родителей, что он не «тот», не «такой», например, «недостаточно мужественный для своего возраста, все и всем прощает, по нему ходить можно». Родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему. Но оно выдает себя раздражением, недостатком искренности в общении, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться как-нибудь от обузы. Этот стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка.

5. *Жестокие взаимоотношения.* Могут проявляться открыто, когда на ребенке срывают зло, применяя насилие, или быть скрытыми, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности.

6. *Повышенная моральная ответственность.* Не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, ожидания больших успехов в жизни – все это естественно сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям. В условиях такого воспитания подростку насильственно приписывается статус «главы семьи» со всеми вытекающими отсюда требованиями заботы и опеки «мамы–ребенка» [4, с. 103].

На базе УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» было проведено исследование, в котором приняли участие студенты факультета психологии и педагогики в возрасте от 17 до 20 лет. Общее количество испытуемых составило 90 человек.

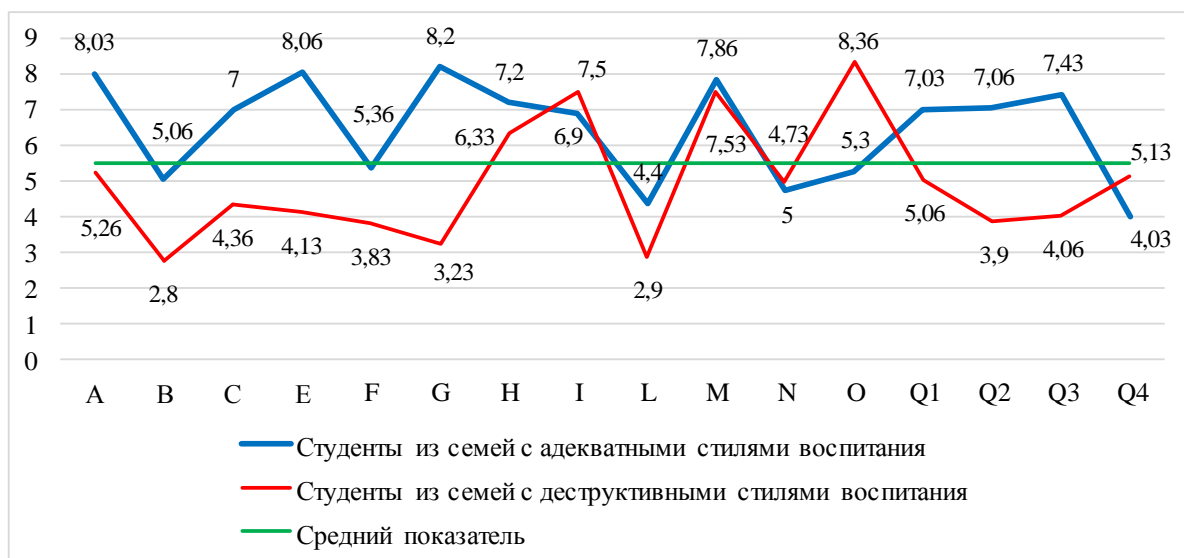
Информация о стилях детско-родительских отношения была получена с помощью методики «Родителей оценивают дети» (РОД) И. А. Фурманова, «Многофакторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла» (форма С) позволил выявить личностные особенности обследованных [5, с. 96].

В результате обработки данных было выделено 30 молодых людей с высокими показателями по шкалам РОД, которые указывают на деструктивное воспитание в семье, и 30 человек с адекватным стилем семейного воспитания по принципу отсутствия высоких показателей по шкалам опросника.

На основании показателей по тесту Р. Б. Кеттелла были построены профили личности испытуемых двух групп наглядно представленные на рисунке 1.

Сопоставление профилей личности студентов из 2-х групп с помощью U-критерия Манна-Уитни позволило выявить достоверные различия по следующим шкалам: А – Замкнутость/Общительность; С – Эмоциональная неустойчивость/Устойчивость; Е – Подчиненность/Доминантность; F – Сдержанность/Экспрессивность; G – Низкая/Высокая нормативность поведения; О – Уверенность в себе/Тревожность; Q<sub>1</sub> – Консервативность/Радикализм; Q<sub>2</sub> – Конформизм/Нонконформизм; Q<sub>3</sub> – Самоконтроль; Q<sub>4</sub> – Расслабленность/Напряженность.

Таким образом, на основе проведенного статистического анализа мы можем утверждать, что различия в личностных особенностях между группами студентов являются достоверными.



*Примечание:* MD – Самооценка; А – Замкнутость/Общительность; В – Интеллект; С – Эмоциональная неустойчивость/Устойчивость; Е – Подчиненность/Доминантность; F – Сдержанность/Экспрессивность; G – Низкая/Высокая нормативность поведения; Н – Робость/Смелость; I – Жесткость/Чувствительность; L – Доверчивость/Подозрительность; М – Практичность/Мечтательность; N – Прямолинейность/Дипломатичность; О – Уверенность в себе/Тревожность; Q<sub>1</sub> – Консервативность/Радикализм; Q<sub>2</sub> – Конформизм/Нонконформизм; Q<sub>3</sub> – Самоконтроль; Q<sub>4</sub> – Расслабленность/Напряженность.

Рисунок 1 – Личностный профиль студентов с деструктивным семейным воспитанием и студентов с адекватным семейным воспитанием по личностному опроснику Р. Б. Кеттелла

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты из семей с деструктивными стилями воспитания имеют следующие особенности.

Молодые люди характеризуются невысокой активностью в установлении и сохранении контактов с людьми. Они проявляют инициативу в общении лишь в тех случаях, если затрагиваются их интересы. Для установления межличностных контактов испытываемым необходимо преодолеть высокий уровень напряжённости, особенно если приходится взаимодействовать с большой аудиторией. Доверительные отношения устанавливаются с теми, кто близок по интересам, с кем поддерживают давние отношения. Возможны конфликты и разногласия с окружающими, но они не продолжительны.

Их отличает невысокая эмоциональная устойчивость. При неожиданном появлении дополнительных трудностей возникает чувство тревоги и беспомощности. Часто испытывают тревогу по поводу возможных неудач и неприятных событий, сожалеют о своих прошлых поступках. Отмечается некоторое недовольство собой, внутреннее беспокойство, что создает трудности во взаимоотношениях с окружающими. Болезненно переносят критику в свой адрес. Похвалу принимают с большим недоверием. Препятствия на пути к достижению цели воспринимают как непреодолимые.

Принимая решения, испытываемые ориентируются преимущественно на здравый смысл и на факты. Решение абстрактных задач требует дополнительных усилий и больших временных затрат. Отношение к новым идеям настороженное. При решении жизненных задач используются проверенные опытом приемы. Обладают заниженной самооценкой.

Таким образом, мы можем говорить о том, что стиль воспитания в семье непосредственно влияет на формирование определенных личностных черт. Следует также отметить, что развитие и становление личности зависит не только от стиля семейного воспитания, но и от множества других факторов (школа, круг общения, социальная

культура и др.). Но, тем не менее, семья является наиболее близким окружением ребенка, поэтому ее влияние является наиболее значительным.

### Литература

1 Волков, Б. С. Детская психология в вопросах и ответах / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Академия, 2004. – 256 с.

2 Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних и высших пед. учебных заведений / Т. А. Куликова. – М. : «Академия», 1999. – 238 с.

3 Ковалев, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1989. – 120 с.

4 Фурманов, И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И. А. Фурманов. – Минск : НИО, 1997. – 198 с.

5 Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб. : Питер, 2001. – С. 55–81, 96–97.

УДК 316.444.5-044.372:159.9-057.86

*Е. Н. Близнец*

### ПЕРЕЖИВАНИЕ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*Статья посвящена изучению профессионального кризиса педагогов-психологов. Рассмотрены конструктивный и деструктивный способы выхода из кризисов, стили поведения в кризисных ситуациях, предложен способ совладания с кризисом в профессиональной деятельности педагога-психолога, способствует конструктивному переживанию кризиса – балинтовская группа.*

Переживания как феномена внутренней жизни человека касались в своих трудах Л. И. Божович, Ф. Крюгер, С. Л. Рубинштейн, Ж.-П. Сартр, С. Л. Франк. Проблема переживания кризисов в профессии на современном этапе развития общества, привлекает внимание психологов, экономистов, социологов, менеджеров и других представителей научных направлений.

Переживание – форма активности, возникающая при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов его жизни, крушении идеалов и ценностей и проявляющаяся в преобразовании его психологического мира, направленном на переосмысление своего существования [1, с. 187]. Переживание, наиболее полная величина в структуре сознания, это динамическая, то есть движущая поведением, величина и, наконец, в ней представлена личность в социальной ситуации развития [2].

В ряде отечественных и зарубежных исследований (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников и Е. Ю. Пряжникова и др.) изучены особенности, стадии проявления кризисов в профессиональной деятельности. **Кризисом** называется особое состояние внутренней психической напряженности, обусловленное противоречиями личностного и профессионального развития человека. Преодоление кризисных состояний сопровождается перестройкой смысловой сферы личности, пересмотром социально-профессиональной позиции [3].

На начальном этапе исследования выборку составили 32 педагога-психолога, стаж работы которых до 3-х лет, работающие в учреждениях образования г. Гомеля.

С помощью методики «Смысложизненный кризис» К. В. Карпинского были выявлены лица, находящиеся в состоянии кризиса ( $n = 8$ ). Педагоги-психологи, имеющие высокий уровень выраженности смысложизненного кризиса находятся в состоянии ненормативного профессионального кризиса – кризиса профессиональных ожиданий (ожиданий), что мы выявили с помощью опросника и интервьюирования респондентов. Для педагогов-психологов, которые глубоко, интенсивно, остро переживают кризис, характерен нигилистический тип смысложизнепонимания, который заключается в отрицании наличия какого-либо смысла в жизни, профессиональной деятельности, убежденности в бессмысленности профессиональной деятельности, жизни ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,671$ , при  $\alpha = 0,05$  %).

Педагогам-психологам свойственны проявления кризиса ( $r_{\text{набл.}} = 0,875$  при  $p = 0,01$ ): фрустрация потребности в смысле жизни, падение мотивации жизнедеятельности, ощущение нереализованности в жизни, негативные переживания по поводу непродуктивности жизненного пути, проблемы с упорядочением ценностей, затруднения с осмыслением событий жизни.

Структурным компонентом переживания является совокупность стратегий личности, реализуемых на основании имеющихся ресурсов, в непосредственной пространственно-временной близости к событию и определяющих индивидуальный способ взаимодействия личности с событием.

С помощью методики «Индикатор копинг-стратегий», которая разработана Д. Амириханом, адаптирована Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским, мы изучили стратегии поведения респондентов.

У педагогов-психологов, переживающих кризис профессиональной деятельности, выражена стратегия поиска социальной поддержки ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,404$ , при  $\alpha = 0,01$  %). При такой активной поведенческой стратегии, педагоги-психологи для эффективного разрешения проблемы стремятся обращаться за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим.

С помощью для психологической диагностики Э. Хейма изучены когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы. Педагоги-психологи в ситуации высокого эмоционального напряжения склонны придавать своим трудностям особый смысл, преодолевая их, совершенствуются сами, находятся в состоянии растерянности, не могут найти способы решения проблем, предполагают, что в данное время полностью не могут справиться с этими трудностями, но со временем смогут справиться и с ними, и с более сложными. Педагогам-психологам, переживающим кризис свойственно глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций.

Педагоги-психологи, переживающие профессиональный кризис склонны к поведению, которое направлено на снятие напряжения, связанного с проблемами. Также прибегают к вариантам поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, переживанием злости агрессивности.

Педагоги-психологи с высоким уровнем профессионального кризиса прибегают к поведенческим копинг-механизмам «компенсации», «обращению» и «отступлению», т. е. стараются отвлечься от трудностей, ищут поддержку в ближайшем социальном окружении, а также изолируются, стараются остаться наедине с собой.

Особенности переживания кризиса профессиональной деятельности педагога-психолога: осознание педагогами-психологами сужения профессионального пространства и изменение характеристик его границ; переживание трудностей, проблем, с которыми сталкиваются педагоги-психологи в профессиональной деятельности; негативные эмоциональные состояния; потеря ценностных ориентиров в профессиональной деятельности; переживание истощения ресурсов и непродуктивной активности; амбивалентное отношение к профессии психолога; продуктивная рефлексия; изменение профессионального самосознания; поиск выхода из профессионального кризиса.

Психологический механизм переживания кризиса профессиональной деятельности включает мотивы, эмоции, поведение, мысли и отношение к профессии. В состоянии кризиса педагог-психолог испытывает негативные эмоциональные состояния. Снижается активность в профессиональной деятельности, появляется апатия, равнодушие, педагогами-психологами переживается истощение ресурсов.

При переживании кризиса профессиональной деятельности мысли и размышления педагогов-психологов направлены на изучение, осмысление, оценивание, анализ событий профессиональной деятельности, пути и способы решения проблем. Отношение к профессии положительное, профессия психолога привлекательна для респондентов, однако прослеживается негативное отношение к условиям работы, системе образования. Когнитивный компонент переживания характеризуется позитивным фоном. Отношение к профессии также предполагает позитивный фон.

Анализ индикаторов профессионального кризиса показал следующее: «внешний» индикатор ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,094$ , при  $\alpha = 0,05$  %) «неудовлетворенность системой образования, учреждением образования, условиями работы» является ведущим переживанием профессионального кризиса. У 25 % педагогов-психологов доминирующим переживанием является «внутренний» индикатор переживания – неудовлетворенность собой как специалистом. Содержательно данная шкала представляет собой противоречие между требованиями к специалисту-психологу как профессионалу и представлениями о себе как специалисте, т. е. конфликт между операциональным и индивидуальными компонентами профессиональной идентичности.

При преодолении кризиса профессиональной деятельности ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,094$ , при  $\alpha = 0,05$  %) педагоги-психологи используют стратегию активной позиции, что свидетельствует о том, что педагоги-психологи выполняют конструктивные, системные действия, направленные на преодоление профессионального кризиса: профессиональное развитие, совершенствование, поиск поддержки у коллег, собственных ресурсов для преодоления кризиса профессиональной деятельности. Активная позиция преодоления кризиса профессиональной деятельности обнаруживается в ответах респондентов: «обучение в магистратуре, что очень поддерживает в профессиональной деятельности», «расширение знаний в области арт-терапии путем участия в тренингах», «личностное развитие, работа над собой, своим мышлением», «получение квалификационной категории», «переосмысление, что важно в профессии, отношения к профессиональной деятельности».

Педагог-психолог, переживающий кризис профессиональной деятельности нуждается в поддержке, помощи, в профессиональной самореализации, повышении психолого-педагогической эффективности как специалиста, нахождении смыслов выполняемой работы. Совместно с педагогом-психологом, магистром психологических наук А. А. Тарутис был реализован проект «Эффективность работы педагога-психолога: проблемы и пути их решения» с сентября 2015 г. по декабрь 2016 г., который проходил в форме балинтовской группы. В группу были включены педагоги-психологи, переживающие кризис профессиональной деятельности.

В балинтовской группе создается благоприятная атмосфера, в которой педагоги-психологи могут поделиться своей тревогой с коллегами и понять, что те в свое время сталкивались с подобными трудностями. Существуют широкие возможности получения обратной связи и другой информации от своих коллег, супервизора. В группе присутствует широкий спектр жизненного опыта, и поэтому больше вероятности, что кто-нибудь в группе проявит эмпатию и к психологу, и к клиенту.

На протяжении всего проекта участники группы: принимали активное участие в рассмотрении предложенных вопросов; предлагали возможные варианты в решении затрагиваемых проблем; выражали заинтересованность в реализации данной формы работы; оказывали помощь и поддержку друг другу; проявляли доброжелательное

отношение; делились практическим опытом; развивали навыки рабочего и психоэмоционального контроля; стремились к улучшению восприятия и пониманию коммуникации.

Методом повышения профессиональных коммуникативных навыков, снижения профессионального стресса и профилактики профессионального выгорания является балинтовская группа. Приоритетами в работе балинтовской группы являются безопасность обсуждения, анализ и эмоциональная поддержка её участников. В доверительной атмосфере профессиональной группы специалист получает поддержку и возможность расширить самовосприятие [4].

Объектами работы балинтовской группы являются: коммуникация, эмоции, чувства, иррациональные идеи и установки, психологические защиты, переносы, контрпереносы, ожидания, смысл. В балинтовской группе приветствуется полифония точек зрения и обсуждение, направленное на поиск новых смыслов в отношениях и новых взглядов на коммуникацию, ведётся поиск единственно правильного решения, запрещены: оценки, советы, критика [5].

Результатами применения метода балинтовской группы среди педагогов-психологов являются: повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов; личностный и профессиональный рост педагогов-психологов; улучшение межличностных коммуникаций с учащимися, администрацией, родителями; повышение осознанности в профессиональной деятельности; получение поддержки от профессионального сообщества; осознание и принятие границ личной и профессиональной компетенции; снижение профессионального стресса; профилактика профессионального выгорания педагогов.

Таким образом, переживание – это деятельность по разрешению профессионального кризиса, в ходе которой происходит разрешение ситуации смыслового десинхроза и построение новой профессиональной перспективы. Эффективным методом повышения профессиональных коммуникативных навыков, снижения профессионального стресса и профилактики профессионального выгорания является балинтовская группа. Балинтовская группа выступает как способ совладания с кризисом в профессиональной деятельности педагога-психолога, способствует конструктивному переживанию кризиса.

### Литература

- 1 Большой толковый психологический словарь: в 2 т. Т. 1. – А – О ; пер. с англ. / Ребер Артур. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство Вече», 2001. – 592 с.
- 2 Выготский, Л. С. Детская психология собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. – Т. 4: Педагогика, 1984. – 432 с.
- 3 Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированному образованию – быть! / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2001. – № 6. – С. 176–179.
- 4 Соловейчик, М. Я. Супервизия. Мастерство психологического консультирования / М. Я. Соловейчик; под ред. А. А. Бадхен и А. М. Родиной. – СПб., 2002. – 214 с.
- 5 Залевский, Г. В. Супервизия: практика в поисках теории / Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 7–13.

УДК 316.663:844'243:316.77:005.336.2

*В. С. Боголюбская*

### СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*В статье рассматривается социальная роль иноязычной коммуникативной компетенции на различных этапах развития цивилизации, подчеркивается и обосновывается*



*необходимость овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в современном обществе. Это обусловлено тем, что владение иноязычной коммуникативной компетенцией позволяет эффективно адаптироваться к происходящим культурно-историческим и социально-экономическим преобразованиям, развить интеллектуальную, эстетическую, эмоциональную и нравственную сторону личности, становится обязательной составной частью профессиональной компетентности специалиста.*

Современный образовательный процесс предполагает обязательное изучение одного из иностранных языков, что обусловлено стремительным ростом социально-экономической потребности в специалистах, владеющих иностранным языком и готовых к иноязычной межкультурной коммуникации. На настоящем этапе социального развития иноязычная компетенция является обязательной составной частью профессиональной компетентности специалиста. Возрастающая потребность в иноязычной коммуникативной компетенции заключается в ее социальной роли и предопределена быстрыми темпами развития общества.

Необходимость в изучении иностранного языка обусловлена культурно-историческим ходом развития социума и возникла во время зарождения цивилизации. Интерес к иностранному языку появился вместе с письменностью во времена Античности. Уже в этот период признавалась ценность языка как «способа познания окружающего мира и социальной адаптации к нему», так как посредством языка постигается вся система научных знаний. В это период отмечается особая роль латыни, входящей в состав основы универсального знания, актуального в то время. Необходимость знания латинского языка предопределяется тем фактом, что латынь являлась каноническим языком церкви, языком науки. С XVI в. количество изучаемых языков увеличилось, что связывается с переходом к светскому образованию. Внимание к изучению живых языков для продуктивного владения ими начинает уделяться с XVIII в. Изучению иностранного языка придается общеобразовательное значение, что подразумевает под собой осознанное овладение им с целью последующего продуктивного применения. В процесс обучения иностранному языку включаются элементы страноведческих знаний [4, с. 49]. Следует заметить, что в рассматриваемый период владение иностранным языком являлось привилегией привилегированных слоев населения. Можно проследить динамику развития признания необходимости владения иностранным языком, которая показывает, что с каждой последующей эпохой усиливается потребность в изучении иностранного языка. При этом предпочтение отдается живым языкам, что указывает на возрастающую необходимость в иноязычном общении. За иностранным языком признается развивающая функция.

XX столетие ознаменовано пересмотром подходов к изучению иностранного языка, возрастанием его роли в обществе, что связано с изменившимися социально-экономическими условиями. Это позволило сделать обучение практически направленным, сознательным. Окончательно утверждается развивающий и воспитательный потенциал иностранного языка. Иностранный язык выступает как средство формирования определенного мировоззрения. Вследствие чего признается необходимость общедоступности изучения иностранного языка. Данный факт предопределил дальнейшую возрастающую социальную роль иностранных языков [4, с. 49]. Можно заключить, что социальная значимость иностранного языка напрямую связана с культурно-историческими условиями развития общества. С каждым последующим этапом становления общества укрепляется потребность в овладении иностранным языком, что определило общедоступность его изучения.

Социокультурные изменения, расширяющиеся интеграционные процессы, международное сотрудничество, открытое информационное пространство XXI века сделали необходимым владение иностранным языком как средством общения, частью жизнедеятельности человека. Знание иностранного языка позволяет получить доступ к мировым

технологиям и научной информации, что делает иностранный язык экономически важной категорией. Расширяются цели изучения иностранного языка. Знание иностранного языка становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки любого современного специалиста [4, с. 49–50]. Следовательно, с каждой последующей эпохой изменяются взгляды на необходимость изучения иностранного языка в соответствии с запросами общества. Современный этап развития социума предполагает формирование поликультурной личности, способной к иноязычному межкультурному общению средствами иностранного языка.

Углубление международных контактов во всех сферах, постоянно увеличивающиеся требования к личностно-профессиональному уровню специалиста обусловили пристальное внимание к формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося на современном этапе развития общества. Поэтому в соответствии с интенсивно развивающимися мировыми социокультурными тенденциями изучение иностранного языка является обязательным в отечественном образовании, что официально закреплено в Кодексе Республики Беларусь об образовании [1, с. 109]. Изучение иностранного языка как учебной дисциплины в рамках образовательного процесса позволяет обучающимся в своей дальнейшей жизнедеятельности эффективно адаптироваться к происходящим культурно-историческим и социально-экономическим преобразованиям. Это позволяет говорить о возрастающей социальной роли иноязычной коммуникативной компетенции.

Государственная политика Республики Беларусь предусматривает приоритет гуманистического характера образования, поддержку и развитие образования с учетом задач социально-экономического развития государства, а также интеграцию в мировое образовательное пространство [1, с. 6–7]. Необходимость владения иноязычной коммуникативной компетенцией предопределена современным социальным заказом на формирование толерантной личности, признающей и ценящей историко-культурные достижения иных народов, способной к продуктивному иноязычному общению. Общеизвестным считается потенциал изучения иностранного языка для включения личности в мировое информационное пространство, актуальные интеграционные процессы, принятие гуманистических ценностей общества [2]. Данные принципы указывают на необходимость пристального внимания к изучению иностранного языка, так как владение иноязычной компетенцией позволяет легче интегрироваться в мировое образовательное пространство. Изучение страноведческих реалий иностранного языка способствует формированию гуманистической личности обучающегося.

Иноязычное образование необходимо с точки зрения перспективы использования иностранного языка в предстоящей профессиональной деятельности, так как в настоящее время наблюдается интенсивная интеграция социально-экономического пространства. В процессе иноязычного образования обучающиеся имеют возможность познакомиться с высокими образцами иноязычной культурной среды [3, с. 23–24]. Для эффективного вхождения личности в социально-экономическую среду в содержание обучения иностранному языку включаются коммуникативные задачи, направленные на решение ситуаций, возникающих в жизнедеятельности людей [4, с. 50]. Следовательно, овладение иноязычной коммуникативной компетенцией в процессе обучения позволяет успешно взаимодействовать с другими участниками культурно-исторического пространства в дальнейшем, в том числе, средствами иностранного языка.

Следует подчеркнуть, что согласно Концепции учебного предмета «Иностранный язык» иноязычная коммуникативная компетенция помогает адаптироваться человеку в современном мире, предоставляет возможность наиболее полно самореализоваться в личностном и профессиональном плане, а также позволяет успешно продолжить образование [2]. Это выступает важным условием для ориентации иноязычного обучения на продуктивное владение иностранным языком, что наиболее полно сочетает в себе иноязычная коммуникативная компетенция.

На современном этапе развития цивилизации огромную роль играет информация и знания. Значительное место в жизнедеятельности людей занимают информационные коммуникации и глобальное информационное пространство, в недрах которого возможен информационный обмен и доступ к мировым информационным ресурсам. Учитывая то, что язык является транслятором культурных ценностей, то можно утверждать, что овладевая иноязычной коммуникативной компетенцией, человек получает возможность понять и приобщиться к ценностям иной культуры [5, с. 57–59]. Это указывает на то, что иноязычная коммуникативная компетенция позволяет развить личность не только интеллектуально, но и с эстетической, эмоциональной, нравственной стороны.

В силу этого, иностранный язык следует рассматривать в качестве средства международного общения и сотрудничества в рамках социально-экономического и культурно-исторического развития общества, инструмента формирования гуманистически ориентированной личности. В настоящее время иностранный язык выступает как средство познания, признания иноязычной культуры и развития на этой основе личности обучающегося, его мировоззрения [4, с. 51]. Следовательно, иноязычная коммуникативная компетенция предполагает принятие и понимание социокультурных реалий своей страны и страны изучаемого языка, результативное приобщение к одобряемым нормам и ценностям современного общества.

Обратим внимание на то, что каждый человек, получая определенные знания, осмысливая происходящее с ним, формирует определенное отношение к тем или иным событиям и фактам. Посредством этого он осознает личностную значимость происходящих процессов, которую принято считать компетентностной основой успешной жизнедеятельности современного обучающегося. Рассмотренные выше положения позволяют утверждать, что иноязычная коммуникативная компетенция занимает значительное место в социуме, что обусловлено исторически. С каждой последующей эпохой социальная роль иноязычной коммуникативной компетенции усиливается. Это связано с тем, что иноязычное образование позволяет использовать актуальную информацию из различных иноязычных источников, при непосредственном влиянии иноязычного образования происходит развитие личности. Важность владения обучающегося иноязычной коммуникативной компетенцией не зависит от получаемого образования, профессии, так как умение общаться в устной и письменной форме на иностранном языке предусмотрено социально-профессиональной компетенцией любого специалиста. Повышение социальной роли иноязычной коммуникативной компетенции сделает возможным повышение мотивации обучающихся к овладению иностранным языком.

## Литература

- 1 Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп., внесенными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.
- 2 Концепция учебного предмета «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>. – Дата доступа: 25.03.2017.
- 3 Хведченя, Л. В. Модернизация системы языкового образования: за и против / Л. В. Хведченя // Теория и практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: сб. научных статей. Вып. 2 / под общ. ред. п-ра пед. наук Л. В. Хведчени. – Минск : БГУ. – 2010. – С. 16–25.
- 4 Хведченя, Л. В. Социальный статус иностранного языка в жизни общества и системе современного профессионального образования / Л. В. Хведченя // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сб. научн. статей / под науч. ред. А. П. Орловой. – Витебск : ВГУ им. П. А. Машерова, 2013. – С. 49–51.

5 Худенко Л. А. Развитие культуры учащихся в условиях информационного общества: лингвокультурологический аспект / Л. А. Худенко// Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 4. – С. 57–64.

УДК 159.922.76-056.26 (575.2) (04)

*Н. О. Бондарь*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*В статье обоснована актуальность исследования проблемы развития самооотношения подростков с нарушением слуха. Автор приводит теоретический анализ причин и факторов, приводящих к изменению самооотношения у данной категории подростков, и описывает эмпирические данные собственного исследования.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена ростом числа детей и подростков, имеющих особенности в развитии и поведении, по различным причинам не попадающих в рамки современной социально-экономической, культурно-нравственной и образовательной ситуаций, дезадаптированных в социально-психологическом отношении и нуждающихся в психологической помощи и психолого-педагогической реабилитации. Особенно много таких детей и подростков обучается в условиях интернатных учреждений. На республиканском уровне разрабатываются программы социальной интеграции детей, имеющих особенности в развитии. Значимость исследования определяется: социальным заказом общества на оптимальную социальную интеграцию и максимальную самореализацию всех его членов; необходимостью подготовки специалистов к оказанию психологической помощи детям с отклонениями в развитии; потребностью в переориентации практических работников школ на психологическую поддержку детей с ограниченными возможностями как актуальный аспект их профессиональной деятельности.

Обоснованию понятий самосознания и самооотношения, его структурных элементов и особенностей развития личности посвящены работы С.Л.Рубинштэйна, Б.Г. Ананьева, А.Г.Асмолова, А.А.Бодалева, Л.И.Божович, Л.В. Бороздина, О.Л.Молчанова, А.Б.Орлова, М.И.Лисина, Л.И.Плаксина, И.С.Кона, Д.Б.Эльконина, К.Роджерса и др.

В отечественной психологии существенное место в своих исследованиях проблеме индивидуально-психологических особенностей личности при недостаточности слухового восприятия уделяли Р. М. Боскис, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Л. М. Барнденштейн, Г. Л. Зайцева, М. М. Нудельман, Т. В. Розанова, Ф. Ф. Рау, Ж. И. Шиф и др.

Анализ актуального состояния изучаемой проблемы выявляет противоречие между потребностью детей и подростков с парциальной слуховой недостаточностью быть полноценными членами общества, занимать активную социальную позицию, получать профессиональное образование в соответствии со своими возможностями, преодолеть последствия сенсорной и социальной депривации. А также наличием системы социальной поддержки, способствующей появлению иждивенческой позиции, семейных традиций и негативного отношения общества к таким детям, системы образования, которая формирует социальную изолированность детей и подростков с сенсорной депривацией. В результате недостаточной системности в организации целенаправленной деятельности специалистов по преодолению последствий социальной депривации у лиц с сенсорными недостатками, такие подростки реализуют свои потенциальные социальные возможности далеко не в полной мере [1, с. 174].

В современной психологии самоотношение рассматривается как социально-психологический феномен, имеющий свою структуру и этапы формирования. Структурными элементами самоотношения являются самоуважение, аутосимпатия, открытость, самоуправление, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, внутренняя конфликтность, самообвинение. Самоотношение – процесс, проходящий ряд этапов в своем развитии: от общего положительного отношения к себе; к ситуативному, в зависимости от оценок окружающих; и снова к общему отношению к себе наряду с оперативной самооценкой [2, с. 27]. По мере взросления, в старшем подростковом возрасте и далее, отношение к себе становится все более автономным от влияния внешних факторов. Факторами, влияющими на формирование самоотношения подростков являются: стиль отношений с родителями, отношение «значимых других», социально-психологический статус ребенка, педагогические оценки.

Подростковый возраст, по мнению современных исследователей, является сенситивным периодом для становления самоотношения как эмоционально-оценочного компонента самосознания. «Периодом возникновения сознательного «Я», как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст» [2, с. 28]. Актуальность проблемы самоотношения в подростковом возрасте объясняется тем, что именно в этот период происходит становление его самосознания (Д. И. Фельдштейн, Л. И. Божович, И. И. Чеснокова и др.) сопровождаемое рядом психосоциальных противоречий: с одной стороны подросток воспринимает себя как личность исключительную, ставит себя выше других людей, с другой стороны сомневается в себе, но старается не допускать в сознание эти сомнения (Т. В. Рябова).

«Я-концепция» подростков с нарушениями слуха имеет ряд устойчивых индивидуально-психологических особенностей, которые обусловлены временем возникновения и степенью слуховой недостаточности. Исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на два–три года позже. По данным В. Л. Белинского, оценка себя и товарищей у учащихся II–IV классов школы для глухих детей недостаточно критична, ситуативна. Многие ученики VII–X классов переоценивают свои личностные качества, в то же время у учащихся XI–XII классов представление о себе критичнее и адекватнее [3, с. 156]. Некоторой неустойчивостью и неадекватностью, по мнению Т. Н. Прилепской, отличается и уровень притязаний глухих детей.

Исследование самоотношения подростков с нарушением слуха проводилось с помощью теста-опросника самоотношения (ОСО) В. В. Столина, который построен в соответствии с разработанной им иерархической моделью структуры самоотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- 1 глобальное самоотношение;
- 2 самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- 3 уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Анализируя результаты, представленные в таблице 1 необходимо отметить высокие показатели, как у слышащих подростков (80 %), так и у детей с нарушением слуха (85 %) по фактору глобального самоотношения, при одинаково низко выраженных признаках по шкале ожидаемого отношения других и по шкале отношения других (39,67 % и 15 % соответственно), это свидетельствует о том, что для них характерно сочетание самостоятельности и ориентации на мнение группы. Также плохо выражены признаки по самообвинению, при этом у слышащих детей он близок к выражению (43,33 %), а у детей с нарушением слуха довольно низок (27,26 %). Но у детей с нарушением слуха ярко выражен самоинтерес (80 % по отношению к 54,67 %

у слышащих) и самоуверенность. По остальным показателям слышащие и подростки с нарушением слуха имеют одинаково выраженные характеристики.

Таблица 1 – Показатели самоотношения нормально слышащих подростков и подростков с нарушения слуха

Фактор	Накопленные частоты (в %)	
	нормально слышащие подростки	подростки с нарушением слуха
Шкала S (интегральная)	80	85
Шкала самоуважения	58	71,33
Шкала аутосимпатии	58	69,67
Шкала ожидаемого отношения от других	39,67	39,67
Шкала самоинтересов	71,33	71,33
Шкала самоуверенности	47,67	65,67
Шкала отношения других	15	15
Шкала самопринятия	50,67	50,67
Шкала самопоследовательности (саморуководства)	60,33	60,33
Шкала самообвинения	43,33	27,26
Шкала самоинтереса	54,67	80
Шкала самопонимания	68,67	68,67

Таким образом, обращая внимание на то, что формирование адекватной самооценки является довольно значительной ступенью для эффективности процесса адаптации в «слышащий» социум людей с нарушениями слуха, необходимо учитывать влияние одного из важнейших факторов условий воспитания и взаимоотношений в семье.

Следовательно, в первую очередь работа по предупреждению негативных реакций на рождение «исключительного» ребенка, должна проводиться с родителями. Очень важно просвещение таких семей об особенностях развития и трудностях адаптации их детей, а также о способах преодоления этих трудностей.

### Литература

1 Лихошва, В. П. Исследование самодостаточности личности при парциальной недостаточности функции слуха в подростковом и юношеском возрасте / В. П. Лихошва // Прикладная психология и психоанализ. – М., 2006. – № 4. – С. 173–175.

2 Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – С. 335.

3 Богданова, Т. Г. Сурдопсихология / Т. Г. Богданова. – М. : Владос, 2002. – 203 с.

УДК 159.9.072.432

*Ю. В. Борисенко*

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

*В статье обоснована значимость развития эмоционального интеллекта у медицинских работников. Автор раскрывает современные подходы к изучению феномена «эмоционального выгорания», а также актуальные концепции исследования*

*эмоционального интеллекта. В статье представлены данные эмпирического исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического выгорания медицинских работников.*

В настоящее время получило широкое распространение в литературе обсуждение вопроса профессионального выгорания работников, в первую очередь, «коммуникативных» и «социальных» профессий, специфика работы которых заключается в постоянном взаимодействии и общении с другими людьми, как положительно, так и отрицательно окрашенном. Профессия медицинского работника одна из таких профессий, где на профессионале лежит ответственность по установлению доверительных отношений и умению управлять эмоциональной напряженностью общения.

Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х. Дж. Фрейдбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. В. В. Бойко под эмоциональным выгоранием понимает, выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. В соответствии с моделью К. Маслач эмоциональное выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций и включает три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализация (цинизм) и редукция профессиональных достижений [1, с. 23]. Эмоциональное выгорание подавляет проявление гуманных форм взаимодействия между людьми и создает угрозу для личностного развития представителей социальных профессий. При этом недостаточно обращается внимания на действующие эффективные психолого-педагогические и медицинские технологии, которые направлены на сохранение здоровья медицинского работника, снижающих риск формирования синдрома «эмоционального выгорания» и появления кризиса профессии в целом.

Среди публикаций последних лет, посвященных проблеме эмоционального выгорания, следует отметить, прежде всего, работы В. В. Бойко, в которых детально описаны собственно симптомы эмоционального выгорания, стадии его формирования и характерные симптомы, связанные с каждой из них. Углубленное изучение эмоционального выгорания с учетом специфики ряда профессий, связанных с взаимодействием в схеме «человек – человек», осуществлено в исследовании Н. Е. Водопьяновой, Т. Е. Рогинской и др.

В зарубежной и отечественной психологии наблюдается рост интереса к изучению эмоционального интеллекта. В широком смысле к эмоциональному интеллекту относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей. Результативность в области активных профессиональных коммуникаций (человек – человек) в значительной степени определяется эмоциональными особенностями человека, в том числе эмоциональным интеллектом. В связи с этим представляется важным установление значения эмоционального интеллекта и его взаимосвязи с компонентами психологической культуры личности именно на примере профессиональной деятельности медицинских работников. Изучение эмоционального интеллекта в данном аспекте выступает необходимым этапом решения проблемы его значения для мотивационной сферы, анализа эмоциональных переживаний, самооценки личности медицинского работника и ее устойчивости в стрессогенных условиях деятельности и др. Ведь одним из необходимых условий, обеспечивающих высокое качество получаемого медицинского обслуживания, является повышение профессионального уровня медицинских работников и формирование медицинского корпуса, соответствующего запросам современной жизни.

Исследование по изучению взаимосвязи психологического выгорания и эмоционального интеллекта у медицинских работников проводилось на базе УЗ «Хойникская ЦРБ». Общий объем выборки составил 92 работника, в возрасте 23–65 лет, из них средний медперсонал – 59 человек (работники поликлиники – 30 человек, работники стационара – 29 человек), врачи – 34 человека (работники поликлиники – 17 человек, работники стационара – 16 человек).

Для проведения исследования нами были выбраны 2 методики: методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач, адаптированная Н. Е. Водопьяновой (опросник для медицинских работников) и методика диагностики уровня эмоционального интеллекта Н. Холла [1,2].

В ходе исследования уровня эмоционального интеллекта по методике К. Холла были получены следующие данные: большая часть испытуемых являются обладателями низкого уровня эмоционального интеллекта – 68,5% (63 человека), число обладателей среднего уровня эмоционального интеллекта составило 22,8 % (21 человек), высокого – 8,7 % (8 человек) испытуемых (таблица 1).

Таблица 1 – Интегративные данные уровней эмоционального интеллекта

Уровень эмоционального интеллекта	Количество, в %
Высокий	8,7
Средний	22,8
Низкий	68,5

При детальном рассмотрении шкальных данных по методике выявлено, что основная их часть находится на низком уровне: эмоциональная осведомленность – 54,4 %, управление своими эмоциями – 68,5 %, самомотивация – 68,5 %, эмпатия – 65,2 %, распознавание эмоций – 67,4 % (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели эмоционального интеллекта у медицинских работников по методике К. Холла

Уровень	Шкалы				
	Эмоциональная осведомленность, (в %)	Управление своими эмоциями, в %	Самомотивация, в %	Эмпатия, в %	Распознавание эмоций, в %
Высокий	13	14,1	15,2	16,3	6,5
Средний	32,6	17,4	16,3	18,5	26,1
Низкий	54,4	68,5	68,5	65,2	67,4

Несущественная разница отмечается между уровнями эмоционального интеллекта врачей и среднего медперсонала. Данные распределились следующим образом: врачи – низкий уровень эмоционального интеллекта – 63,6 %, средний – 27,3 %, высокий – 9,1 %; средний медперсонал – низкий уровень эмоционального интеллекта – 69,5 %, средний – 20,3 %, высокий – 10,2 % испытуемых.

При сравнении данных уровня эмоционального интеллекта работников поликлиники и стационара можно отметить, что основная часть работников стационара (88,6 %) являются обладателями низкого эмоционального интеллекта, в то время, как для работников поликлиники этот показатель составляет 50 %. Около трети (35,4 %) работников поликлиники имеют средний уровень эмоционального интеллекта, а для работников стационара эта цифра составляет 9,1 % испытуемых. Существенная разница наблюдается и на высоком уровне эмоционального интеллекта: для работников поликлиники эта цифра составляет 14,6 %, а для работников стационара – лишь 2,3 %.



Таким образом, по интегративным данным можно отметить, что основную часть опрошенных нами медицинских работников характеризует низкий уровень эмоционального интеллекта.

В ходе исследования уровня психологического выгорания по методике К. Маслач, адаптированной Н. Е. Водопьяновой (опросник для медицинских работников) были получены следующие данные, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Интегративные данные уровней психологического выгорания

Уровень психологического выгорания	Количество, в %
Низкий	22,8
Средний	35,9
Высокий	27,2
Крайне высокий	14,1

При детальном рассмотрении шкальных данных по методике выявлено, что эмоциональное истощение крайне высокого уровня наблюдается у 1 % испытуемых, высокого уровня – у 19,6 %, 52,2 % испытуемых обладают низким уровнем эмоционального истощения. По шкале деперсонализация большая часть испытуемых – 54,3 % – находится на среднем уровне, крайне высокая профессиональная успешность наблюдается у 17,4 % испытуемых, высокая – у 21,7 %, средняя – у 26,1 %, низкая – у 34,8 % респондентов (таблица 4).

Таблица 4 – Шкальные данные по методике К. Маслач

Уровень	Шкалы		
	Эмоциональное истощение, в %	Деперсонализация, в %	Профессиональная успешность, в %
Низкий	52,2	13,1	34,8
Средний	27,2	54,3	26,1
Высокий	19,6	16,3	21,7
Крайне высокий	1	16,3	17,4

В группе «Врачи» 50 % испытуемых находятся на низком уровне психологического выгорания, вторая же половина испытуемых этой группы – средний (26,5 %) и высокий (23,5 %) уровни. В группе «Средний медицинский персонал» цифры распределены немного иначе – низкий уровень – 6,9 %, средний – 41,4 %, высокий – 29,3 %, крайне высокий – 22,4 % (таблица 7).

При сравнении данных уровня эмоционального выгорания работников поликлиники и стационара можно отметить, что работники поликлиники обладают крайне высоким уровнем психологического выгорания всего лишь в 2,1 % случаев, в то время как работники стационара – в 27,3 %. Касаемо низкого уровня, видно обратное: работники стационара – 6,8 %, работники поликлиники – 39,6 %.

Также нами был проведен детальный анализ данных диагностики уровня эмоционального выгорания испытуемых с разными уровнями эмоционального интеллекта. Так, у испытуемых с низким уровнем эмоционального интеллекта высокий и крайне высокий уровни психологического выгорания наблюдается у 50,8 % респондентов. Большая часть испытуемых со средним уровнем эмоционального интеллекта (47,6 %) характеризуются средним уровнем психологического выгорания. Основная часть испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают низким уровнем психологического выгорания (50%).

На основании полученных данных, мы пришли к выводам, что, чем выше уровень эмоционального интеллекта испытуемых, тем ниже уровень их психологического

выгорания. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при разработке методов профилактики и преодоления эмоционального выгорания в частности и профессиональной деформации личности в целом медицинских работников и представляют интерес для психологов, специалистов по работе с персоналом, руководителей.

### Литература

1 Мещерякова, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова. – М., 2003. – 672 с.

2 Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2008. – 338 с.

УДК 316.61:316.477:159.922.8

*Е. А. Будникова*

### **К ПРОБЛЕМЕ ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМ ЛОКУСОМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ**

*Статья посвящена изучению психологических особенностей жизненной удовлетворенности юношей и девушек с различным локусом субъективного контроля. Автором проведен теоретический анализ современных научных подходов к исследованию социально-психологической ситуации развития личности в юношеском возрасте и систематизированы данные, характеризующие жизненную удовлетворенность юношей и девушек. В статье описаны результаты эмпирического исследования жизненной удовлетворенности юношей и девушек с различным локусом субъективного контроля.*

Особую значимость проблема создания благоприятных условий для формирования жизненной удовлетворенности населения приобретает в юношеском возрасте, когда наиболее остро стоит вопрос построения собственной жизни, ее управляемость или зависимость от обстоятельств, других людей. Жизненный путь личности имеет определенные стратегические направления для каждого человека, но способ разрешения жизненных проблем, построения жизни, удовлетворенность ею глубоко индивидуальны. Данный вопрос актуален для юношей и девушек, стоящих на пороге вступления во взрослую самостоятельную жизнь. Неудовлетворенность собственной жизнью в данном возрасте может отражаться на общем психологическом состоянии, вызывая дискомфорт, стресс, суицидальное поведение.

В научной психологической литературе теоретические и практические аспекты проблемы жизненной удовлетворенности личности изучали такие авторы, как К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, О. Н. Ежов и П. С. Кузнецов, И. С. Кон, Н. А. Логинова, А. А. Матуленис, Н. Ф. Наумова, Т. Е. Резник и Ю. М. Резник, С. Л. Рубинштейн, М. Н. Руткевич, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин, В. Н. Ярская, П. Балтес, М. Мид, Б. Ньюгартен, Г. Олпорт Э. Эриксон и другие. Удовлетворенность жизнью – сложное, комплексное понятие, аккумулирующее множество факторов и аспектов, каждый из которых является в значительной степени самостоятельным явлением. Жизненная удовлетворенность – это эмоционально окрашенное оценочное представление субъекта о результате своей жизненной активности, о самом процессе жизнедеятельности и внешних условиях, в которых она осуществляется [1, с. 94]. Конкретный набор факторов жизненной

удовлетворенности может быть представлен следующим образом: личная и семейная безопасность; материальное благополучие; семейное благополучие; достижение поставленных целей; творческая самореализация; наличие хорошего, плодотворного досуга; хороший климат и хорошая погода; достойный социальный статус; наличие эффективных неформальных социальных контактов; социальная стабильность, уверенность в будущем; комфортная среда обитания; хорошее здоровье. Локус контроля – понятие, характеризующее свойство личности приписывать свои успехи или неудачи только внутренним, либо только внешним факторам. В первом случае человек считает, что происходящие с ним события, прежде всего, зависят от его личностных качеств, таких, как, например, компетентность, целеустремленность, уровень способностей, и являются закономерным результатом его собственной деятельности. Во втором случае человек убежден, что его успехи или неудачи являются результатом таких внешних сил, как везение, случайность, давление окружающих, другие люди и т. д. Любой индивид занимает определенную позицию на прямой (на континууме), задаваемой этими полярными типами локуса контроля.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления психологических особенностей жизненной удовлетворенности юношей и девушек с различным локусом субъективного контроля. Методы исследования: тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Рожина, С. А. Галыкиной, А. М. Эткинда, а также опросник «Индекс жизненной удовлетворенности» Б. Ньюгартен в адаптации Н. В. Паниной), методы статистической обработки данных (критерий Стьюдента для независимых выборок). В исследовании приняли участие 200 респондентов в возрасте 17–21 года, из них 100 девушек и 100 юношей.

На начальном этапе исследования анализировались показатели по шкалам методики «Уровень субъективного контроля» у юношей и девушек. По шкале общей интернальности (Ио) высокий показатель был выявлен у 62 % юношей и 52 % девушек, что соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по шкале Ио был выявлен у 38 % юношей и 48 % девушек. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей.

На следующем этапе исследования были проанализированы данные методики «Индекс жизненной удовлетворенности» у юношей и девушек с различным локусом субъективного контроля. По шкале «*интерес к жизни*», которая отражает степень энтузиазма, увлечённого отношения к обычной повседневной жизни, можно заключить, что как среди юношей (66 %), так и среди девушек (65 %) с внутренним локусом субъективного контроля доминируют лица, удовлетворенные интересом к жизни. Среди юношей (62 %) и среди девушек (58 %) с внешним локусом субъективного контроля доминируют лица, не удовлетворенные интересом к жизни.

По шкале «*последовательность в достижении целей*», высокие показатели по которой отражают такие особенности отношения к жизни, как решительность, стойкость, направленные на достижение целей, были получены данные которые свидетельствуют о том, что как среди юношей (72 %), так и среди девушек (75 %) с внутренним локусом субъективного контроля доминируют лица решительные, стойкие, направленные на достижение целей. А среди юношей (52 %) и среди девушек (37 %) с внешним локусом субъективного контроля доминируют лица, которые склонны пассивно примиряться с жизненными неудачами, покорно принимать все, что приносит жизнь.

По шкале «согласованность между поставленными и достигнутыми целями» высокие показатели отражают убежденность человека в том, что он достиг или способен достичь тех целей, которые считает для себя важными. На основании полученных данных можно заключить, что как среди юношей (67 %), так и среди девушек (69 %) внутренним локусом субъективного контроля доминируют лица, убежденные в том, что они достигли или способны достичь тех целей, которые считают для себя важными. Среди юношей (60%) и среди девушек (44%) с внешним локусом субъективного контроля доминируют лица, убежденные в том, что они не достигли или не способны достичь тех целей, которые считают для себя важными

По общему показателю жизненной удовлетворенности, можно заключить, что как среди юношей (72 %), так и среди девушек (75 %) с внутренним локусом субъективного контроля доминируют лица с высокой степенью жизненной удовлетворенности. А среди юношей (62 %) и среди девушек (63 %) с внешним локусом субъективного контроля доминируют лица с низкой степенью жизненной удовлетворенности.

Таким образом, как среди юношей, так и среди девушек с внутренним локусом субъективного контроля доминируют лица с высокой степенью жизненной удовлетворенности, высокой степенью оптимизма, высокой самооценкой, согласованностью между поставленными и достигнутыми целями, последовательностью в достижении целей, интересом к жизни.

Среди юношей и среди девушек с внешним локусом субъективного контроля доминируют лица с низкой степенью жизненной удовлетворенности, невысокой степенью оптимизма, низкой самооценкой, несогласованностью между поставленными и достигнутыми целями, непоследовательностью в достижении целей, отсутствием интереса к жизни.

Результаты исследования могут быть полезны практическим психологам при разработке коррекционно-развивающей и консультативной работы с юношами и девушками по проблемам жизненной удовлетворенности с целью повышения адекватности отношения к собственному жизненному пути, принятия индивидуальной ответственности за него у юношей и девушек.

### **Литература**

1 Абульханова, К. А. Личностная организация времени жизни / К. А. Абульханова // Мир психологии. – 2011. – № 3. – С. 93–104.

**УДК 37.013.77:159.942.2–057.874**

***Е. Г. Быкова***

### **ТРЕВОЖНОСТЬ И ЗАСТЕНЧИВОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье раскрываются, сущность, особенности проявления и предпосылки возникновения тревожности и застенчивости у детей младшего школьного возраста. В статье рассматриваются факторы и причины тревожности и застенчивости, описываются последствия влияния данных негативных психических состояний на процесс личностного развития детей этой возрастной группы.*

Научно-технический прогресс, социально-экономическая нестабильность приводят к тому, что современному ребенку приходится сталкиваться со многими неблагоприятными факторами, которые препятствуют гармоничному и всестороннему развитию его

личности, реализации его потенциальных возможностей, провоцируя формирование агрессии, тревожности, страхов. Именно поэтому изучение проблемы тревожности и застенчивости у младших школьников сейчас как никогда актуально.

Тревожность как психическое свойство имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее содержании, источниках, формах проявления и компенсации. Для каждого возраста существуют определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования [1, с. 147–148].

Застенчивость – это неумение идти на контакт в общении, опасения и страхи перед незнакомой новой ситуацией и чужими людьми. Застенчивость может быть защитным поведением при повышенной психологической ранимости, чувствительности [2, с. 126]. Такой ребенок обостренно реагирует на критику в свой адрес, легко впадает в уныние. Например, это случается с детьми, когда они не знают, как себя вести в новой ситуации, или обладают медленной реакцией и не могут приспособиться к общению с несколькими людьми одновременно.

Предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность) ребенка. Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Одной из причин тревожности выступает неудовлетворенность ребенка общением со взрослыми, прежде всего, с родителями. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводит к формированию у детей тревожно-пессимистических личностных ожиданий, которые, в свою очередь, провоцируют у ребенка упрямство, нежелание подчиняться требованиям родителей, что является серьезным «психологическим» барьером между взрослым и детьми.

Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание). В этом случае общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что-нибудь не так, то есть, испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность [3, с. 236].

Усилению у ребенка тревожности могут способствовать также завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность.

Еще один фактор, способствующий формированию тревожности – частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова», «Из-за твоего поведения мы с мамой часто ссоримся»). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями.

Другой существенной причиной, вызывающей эмоциональное неблагополучие, является индивидуальные особенности ребенка, специфика его внутреннего мира (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов) [4, с. 6].

Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышено внушаем.

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом.

Наблюдения показывают, что возникшая в раннем детстве застенчивость обычно сохраняется на протяжении всего младшего школьного возраста. Но особенно отчетливо проявляется на пятом году жизни. Именно в этом возрасте у детей формируется потребность в уважительном отношении к ним со стороны взрослого [5, с. 17].

Низкий уровень развития общения, замкнутость, затруднения в контактах с другими людьми – и взрослыми, и сверстниками – мешают ребенку включиться в коллективную деятельность, стать полноправным членом группы в школьном классе [6, с. 12].

Ребенок остро реагирует на замечания, обижается на шутку, иронию в свой адрес, в этот период ему особенно нужны похвала и одобрение взрослого. Взрослым необходимо вести себя особенно внимательно и деликатно по отношению к застенчивому ребенку [7, с. 19].

Критерии застенчивости детей младшего школьного возраста: 1) эмоциональный дискомфорт, который ребенок испытывает при встрече и в ходе общения с посторонними, а иногда и с посторонними взрослыми (низкий голос, неспособность смотреть прямо в глаза, молчание, заикание, бессвязная речь, позирование); 2) боязнь ответственных поступков (уклонение от ответственных действий, уход от ситуации); 3) избирательность в контакте с людьми, предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми взрослыми и отказ или затруднение в общении с посторонними.

Проявление застенчивости у ребенка нетрудно заметить. Застенчивость как устойчивая характерологическая особенность выступает в поведении ребенка достаточно рано. Для ребенка, не посещающего детский сад или ясли, говорить о застенчивости как о сложившемся качестве еще преждевременно. На этом этапе иногда отмечаются такие ее предпосылки, как беспокойство, эмоциональная неустойчивость, плаксивость, общий сниженный фон настроения, ухудшение аппетита и нарушение сна в связи с какими-то изменениями обычного распорядка жизни – переезд на дачу, поездка в гости и т. п. [8, с. 10].

Как правило, застенчивость ярче всего проявляется в тех видах деятельности, которые являются новыми для ребенка. Он чувствует себя неуверенно, стесняется проявить свою неумелость, боится признаться в этом, попросить помощи. Застенчивый ребенок не умеет и не решается вступать в контакты с другими, в особенности малознакомыми и незнакомыми людьми. Даже среди хорошо знакомых он теряется, с трудом отвечает на вопросы взрослых (за исключением близких родственников, к которым он, как правило, бывает очень привязан). В детском учреждении такой ребенок адаптируется крайне медленно, с большим трудом. Он не может задать учителю вопрос, даже самый необходимый т. п. Вследствие этого он попадает впросак чаще, чем другие дети. Глубоко застенчивый ребенок теряет свою индивидуальность, он старается затеряться в толпе [8, с. 48].

На уроках его трудно заставить отвечать на вопросы, говорит он тихо и невнятно, обычно кратко. Любая ситуация, где ребенок должен сам что-то сказать или сделать на виду у публики, предполагающая оценку его действий другими людьми или включающая элементы соревновательности (кто лучше нарисует, кто быстрее добежит, кто дальше прыгнет, кто точнее бросит и т. п.), полностью парализует его и так ограниченные возможности. Неуверенность в себе, в собственных силах, в правильности своих действий, боязнь не понравиться зрителям делают такого ребенка совершенно беспомощным.

Положение такого ребенка среди сверстников очень незавидное. Не пользуясь симпатией других детей, не вступая в контакт с ними, он обречен на изоляцию, одиночество. В лучшем случае дети не замечают его, безразлично отстраняют, в худшем обращаются с ним насмешливо и грубо. Слабый, беззащитный, застенчивый ребенок не только не в состоянии дать обидчику сдачи, но не может даже пожаловаться, так как скован стеснительностью и страхом перед местью обидчика. Беззащитность таких детей – прямой результат их ранимости, впечатлительности и отсутствия необходимых навыков общения. Их чувство неуверенности в себе и своих действиях связано, кроме того, с повышенной чувствительностью к оценкам любого рода, насмешкам. Недостаточный опыт общения не позволяет ребенку разобраться в причинах того или иного отношения

к себе со стороны других людей. Он не знает, почему он нравится или не нравится, а привычно обобщает свой жизненный опыт [5, с. 14].

Важной особенностью застенчивых детей является склонность к внутреннему способу выражения эмоций, сдержанность в их внешних проявлениях. Такие дети почти никогда громко не смеются и не плачут, в страхе не кидаются прочь (например, от собаки), а, оцепенев, остаются на месте. Даже их редкие шалости отличаются робостью и наивностью, они не шумят, не прыгают, редко делают что-либо недозволенное. Застенчивые дети больше чувствуют и понимают, чем могут выразить, больше накапливают информации, знаний и умений, чем используют в реальной жизни. В связи с тем, что дети подобного склада очень ранимы, к ним следует относиться особенно мягко. Повышение голоса, крик, понукание, одергивание, частые запреты, порицания и наказания могут привести к появлению у ребенка невротических расстройств [8, с. 52].

Несмотря на то, что застенчивость может быть обнаружена буквально «с первого взгляда», родители часто недооценивают ее. Многие из них не понимают, что застенчивость представляет собой определенное нарушение поведения и, более того, личностного развития ребенка. Они считают именно этот вариант нормой, а более активное и непосредственное поведение, которое видят у других детей, относят к проявлению невоспитанности или нескромности. Обычно они довольны своим ребенком, считая его застенчивость положительным качеством. Такие родители не различают скромность и застенчивость, что на самом деле не одно и то же. Если скромность – действительно положительное качество, то застенчивость, основанная на полной неуверенности в себе, – недостаток, ведущий ко многим неприятным последствиям в развитии личности [9, с. 112].

Для застенчивого ребенка характерно стремление оградить пространство своей личности от постороннего вмешательства. Он стремится уйти в себя, раствориться среди других, стать незаметным, сама мысль о том, что сейчас он привлечет к себе внимание, ему неприятна. У школьников застенчивость сопровождается повышенной тревожностью, мнительностью, неуверенностью в себе, робостью. В 10–20 % случаев у таких ребят бывают страхи темноты, одиночества, они скованно себя чувствуют в присутствии незнакомых людей, молчаливы, замкнуты [9, с. 45–46].

Традиционно считается, что у застенчивых детей снижена самооценка (оценивание человеком своих собственных, психологических качеств и поведения, достижений и неудач, достоинств и недостатков), что они плохо думают о себе. Однако это не совсем так. Как правило, застенчивый ребёнок считает себя очень хорошим, самым лучшим, то есть отношение у него к себе как личности самое положительное. Его проблема заключатся в другом. Ребенку представляется, что другие относятся к нему хуже, чем он сам относится к себе. С возрастом у застенчивого ребенка наблюдается тенденция к разрыву в оценке себя самим и другими людьми. Дети продолжают высоко оценивать себя, но с точки зрения взрослых – родителей и воспитателей их оценка становится все ниже. Основные затруднения в общении застенчивого ребенка с другими людьми лежат в сфере его отношения к нему других людей [10, с. 17].

Сомнение в положительном отношении к себе других людей вносит дисгармонию в самоощущение ребенка, заставляет его мучиться сомнениями относительно ценности своего «Я». Врожденная чувствительность к социальным воздействиям способствует формированию особого типа личности застенчивого ребёнка. Ее особенность заключается в том, что всё, что делает ребенок, проверяется через отношение других. Тревога о своем Я часто заслоняет для него содержание деятельности. Ребенок сосредоточен не столько на том, что он делает, сколько на том, как его оценят взрослые: личностные мотивы всегда выступают для него главными, заслоняя собой и познавательные, и деловые, что затрудняет протекание, как самой деятельности, так и общения [8, с. 67].

Таким образом, можно охарактеризовать застенчивость как черту характера, проявляющуюся в смущении, тревожности, нерешительности, затруднениях в общении,

вызванных мыслями о своей неполноценности и отрицательном отношении к себе себе-седников. Застенчивость – очень распространенное и разностороннее качество личности человека. Она может считаться либо мелким затруднением, либо большой проблемой. Причины застенчивости разнообразны, как и ее определение. Главный источник застенчивости – страх перед людьми. Фундамент застенчивости, конечно же, закладывается в детстве. Ее появление во многом зависит от воспитания родителей, учебных заведений и социальной среды.

Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. Факторами такого внутреннего конфликта выступают: ссоры между людьми, равно близкими ребенку, когда он вынужден принимать сторону одного из них против другого; несовместимость разных систем требований, предъявляемых ребенку и др. У детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, тревожность ребенка можно существенно снизить, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

### Литература

- 1 Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
- 2 Мижериков, В. А. Большой психолого-педагогический словарь / В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 576 с.
- 3 Битянова, М. Работа психолога в начальной школе / М. Битянова, Т. Азарова, Е. Афанасьева, П. Васильева. – М. : Совершенство, 1998. – 352 с.
- 4 Кочубей, Б. Детские тревоги: что, откуда, почему? / Б. Кочубей // Семья и школа. – 1998. – № 7. – С. 6–10.
- 5 Гаспарова, Е. Застенчивый ребенок / Е. Гаспарова // Дошкольное воспитание. Издательство «Просвещение». – 1989. – № 3. – С. 14–18.
- 6 Галигузова, Л. Н. Застенчивый ребенок / Л. Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 4. – С. 6–13.
- 7 Карпенко, В. Застенчивость / В. Карпенко // Воспитание школьников. – 1995. – № 2. – С. 18–22.
- 8 Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захарова. – М. : Совершенство, 2000. – 352 с.
- 9 Ермолаева, М. В. Практическая психология детского творчества: учебно-методич. пособие / М. В. Ермолаева. – М. : Изд-во Рос-кой Академии образования, 2001. – 121 с.
- 10 Галигузова, Л. Н. Психологический анализ феномена застенчивости / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 17–21.

УДК 159.9

*Е. А. Бычкова*

### **ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ, ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ**

*Статья посвящена теоретическому и практическому анализу личностной и ситуативной тревожности молодых людей. Рассматривается проблема проявления*



*психосоматической симптоматики, ее взаимосвязь с тревожностью. Также в статье изучается взаимосвязь физической активности с уровнем тревожности и проявлением психосоматической симптоматики. В статье дополнительно раскрыта проблема тревоги, ее функции, виды. Рассмотрена теория взаимосвязи стресса и проявления тревоги, а также физическая активность как фактор повышающий стрессоустойчивость.*

В конце XX – начале XXI столетия в психологической науке наблюдается повышенный исследовательский и практический интерес к проблеме тревожности, стресса.

Стресс, стрессоустойчивость, совладающее поведение (копинг-поведение) являются важными проблемами, влияющими на всю жизнедеятельность человека. Это связано с большими эмоциональными нагрузками, которые периодически возникают во всех жизненных сферах.

Тревога является центральным элементом в механизме формирования психического стресса. Она обуславливает большую часть расстройств, возникающих при эмоциональном стрессе, в том числе и психосоматических.

Основными функциями тревоги являются сигнализирующая и стимулирующая. Выполняя сигнализирующую и охранительную функции, тревога акцентирует внимание человека на возможных трудностях, способствуя изменению характера поведения или включению механизмов психической адаптации. При реализации функции стимулирования тревога играет мотивационную роль, усиливая поведенческую активность, что позволяет мобилизовать все силы для достижения наилучшего результата.

Традиционно выделяют две формы тревожности – личностную и ситуативную. Ситуативная тревожность появляется как реакция на некоторую конкретную ситуацию, как правило, объективно вызывающую беспокойство. Личностная тревожность рассматривается как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги, состояниям безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы [2, с. 277].

Определенный уровень тревожности является источником необходимых усилий для мобилизации внутренних резервов индивида и поиска оптимального решения в непривычной, сложной жизненной ситуации. Но, с другой стороны избыточная тревога отрицательно влияет на поведение, деятельность и организм в целом.

В клинической психологии в разделе «психосоматика» особое место занимают исследования, освещающие роль тревожности в развитии соматических заболеваний.

Отмечается, что наиболее распространенные эмоциональные состояния соматических больных – тревога, депрессия, астения и агрессия. Так, например, личностная тревожность значительно повышает риск развития ишемической болезни сердца [3, с. 19].

Из многообразия психологических защит, существенных для формирования психосоматических нарушений, одной из наиболее важных является соматизация тревоги, в результате которой, тревога связывается с соматическими, а не с психологическими проявлениями. Соматизация тревоги обеспечивает социально приемлемый выход из трудно разрешимых и эмоционально значимых проблем, перенося центр тяжести с этих проблем на телесные ощущения. В этом случае даже если имеются соматические расстройства, они недостаточны, чтобы объяснить многообразие соматических ощущений и выраженность беспокойства больного за свое физическое здоровье. Такое беспокойство возникает на фоне выраженной тревоги и сначала обычно базируется на ее многообразных вегетативных проявлениях, включающих, в частности, сердцебиение, неприятные ощущения в области сердца, диспепсические симптомы, ощущение мышечного напряжения. Впоследствии формируется сенестопатический модус ощущений, при котором каждое стрессогенное воздействие сопровождается увеличением количества ощущений, часто изменчивых и пластичных, распространяющихся на новые области.

Таким образом, тревога соматизируется, обретает конкретность, перестает связываться с жизненными событиями [4].

Для развития психосоматических нарушений особенно важно, что при эмоциональном стрессе происходят изменения во всей многоуровневой системе регулирования психофизиологических соотношений. На разных уровнях этой системы регулирование осуществляется преимущественно психологическими или преимущественно физиологическими механизмами. Для формирования психосоматических расстройств при эмоциональном стрессе существенны изменения на каждом из взаимосвязанных уровней, а подходы к терапии психосоматических расстройств должны учитывать эти изменения [5, с. 53].

Таким образом, при мобилизации резервов организма не только физиологические перестройки могут оказаться чрезмерными и истощающими. Психологические установки и личностная позиция человека имеют наибольшее значение. Физиологические изменения при сильных эмоциях нередко связаны с избыточным энергетическим обеспечением, поэтому тревожность может вызвать соматические заболевания. Были установлены взаимосвязи между соматическими заболеваниями и личностными особенностями.

Одной из рекомендаций ВОЗ для снятия стресса являются занятия физической активностью (30 минут в день 5 раз в неделю). Занятия танцами предполагают достаточно длительную физическую нагрузку.

Цель данного исследования состоит в изучении уровня тревожности студентов и уровня тревожности молодых людей, занимающихся танцами, а также уровня проявления у них психосоматической симптоматики.

Основные задачи исследования:

а) сравнить группу физически активных молодых людей и группу малоактивных молодых людей по параметрам «ситуативная и личностная тревожность» и «психосоматическая симптоматика»;

б) изучить взаимосвязь между проявлением тревожности, психосоматической симптоматикой и физической активностью.

Гипотезы исследования:

а) физическая активность взаимосвязана с низкими уровнями тревожности и проявлением психосоматической симптоматики;

б) группы физически активных молодых людей имеют статистически достоверно более низкие показатели тревожности и психосоматической симптоматики.

В исследовании использовались шкала реактивной (ситуационной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина и опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Checklist-90-Revised – SCL-90-R). Данный опросник является валидированным и находит широкое применение в области клинической психологии. Для нашего исследования мы выбрали первую субшкалу – соматизация – Somatization (SOM). Нарушения, называемые соматизацией, отражают дистресс, возникающий из ощущения телесной дисфункции. Компонентами расстройства являются головные боли, другие боли и дискомфорт общей мускулатуры и в дополнение – соматические эквиваленты тревожности. Данная шкала включает 12 утверждений. Примерами этих утверждений являются следующие: комок в горле, боли в мышцах, ощущение слабости в различных частях тела и т. д.

Исследуемая выборка представляла собой группу студентов первого курса ГГУ им. Ф. Скорины (26 студентов) и группу участников народного ансамбля эстрадного танца (18 учащихся). Средний возраст опрошенных – 17 лет. Обработка эмпирических данных расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена была проведена с помощью программы SPSS 18.0.

В ходе проведенного исследования были выявлены средние показатели ситуативной и личностной тревожности в обеих группах. В первой группе (студенты) – 38 баллов

составила ситуативная тревожность и 45 баллов личностная, во второй (учащиеся) – 34 балла ситуативная и 43 балла личностная тревожность. Полученные средние показатели находятся в градации 31–45 баллов, что говорит об умеренном уровне тревожности.

Средний уровень психосоматических проявлений в первой группе составил 12 баллов. Во второй – 8 баллов.

Группе студентов предлагалось ответить на вопрос: «занимаетесь ли вы хотя бы тридцать минут в день пять раз в неделю физической нагрузкой» [1]. Из 26 человек 16 студентов ответили положительно (62 %). Занятия в группе эстрадного танца предусматривает равноценную физическую активность (два часа четыре раза в неделю). Таким образом, тех, кто имеет постоянную физическую нагрузку – 34 из 44 человека.

Таблица 1 – Сравнительный анализ двух групп (метод Манна-Уитни)

Параметры	Физически активны (n = 34)	Физически малоактивны (n = 10)	Критерии
Ситуативная тревожность	M = 36,32; S = 7,84	M = 36,30; S = 6,84	U = 154,0; p = ,653
Личностная тревожность	M = 43,88; S = 5,85	M = 45,00; S = 9,09	U = 147,0; p = ,518
Психосоматическая симптоматика	M = 9,44; S = 4,92	M = 14,40; S = 7,26	U = 103,5; p = ,03

Гипотетически рассматривался вопрос о взаимосвязи физической активности и уровнем тревожности, а также проявлением психосоматической симптоматики. Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь между уровнем проявления психосоматической симптоматики и физической активностью ( $r = 0,29$ ;  $p = 0,03$ ). На основании полученных данных гипотеза была подтверждена. Корреляционная связь между уровнем тревожности и физической активностью была недостоверна.

Дополнительно изучался вопрос, отличается ли группа молодых людей, которые физически активны минимум полчаса, пять раз в неделю (34 человека) от группы молодых людей, которые физически малоактивны (10 человек), по параметрам «психосоматическая симптоматика», «личностная тревожность», «ситуативная тревожность».

Исследование выявило статистически недостоверную разницу между двумя группами по параметрам «личностная тревожность» и «ситуативная тревожность». Разница между группами по параметру «психосоматическая симптоматика» статистически достоверна, что подтверждается результатами статистического метода Манна-Уитни. Так, по отношению к параметру «психосоматическая симптоматика» показатель  $U = 103,500$  при  $p = 0,03$ . Этот результат статистически подкрепляет полученные результаты корреляционного анализа.

Подведя итог, мы можем предположить, что занятие физкультурой снижает проявление психосоматической симптоматики и тем самым снижает воздействие тревожности на организм молодых людей.

О влиянии фактора «физическая активность» на проявление психосоматики и об изменении уровня личностной и ситуативной тревожности в зависимости от физической активности молодых людей можно будет судить по результатам лонгитюдного исследования.

## Литература

- 1 Rose, S. B. A single question reliably identifies physically inactive women in primary care / S. B. Rose, C. R. Elley, B. A. Lawton // NZ Med J. – 2008. – № 1268. – S. 65–72.
- 2 Сысоева, Л. В. Личностная и ситуативная тревожность в студенческом возрасте как показатель незавершенных сепарационных конфликтов на предшествующих этапах развития / Л. В. Сысоева // Сборник статей Международной научно-практической конференции 1 июня 2015 г.: современная наука: теоретический и практический взгляд. – 2015. – С. 276–279.

3 Великанов, А. А. Сравнительное исследование эмоциональных состояний у мужчин и женщин, больных ишемической болезнью сердца / А. А. Великанов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – № 2. – 2008. – С. 18–26.

4 Геворкян, Э. С. Влияние экзаменационного стресса на психофизиологические показатели и ритм сердца студентов / Э. С. Геворкян, А. В. Даян // Журнал высшей нервной деятельности. – 2003. – № 1. – С. 46–50.

5 Березин, Ф. Б. Эмоциональный стресс и психосоматические расстройства. Подходы к терапии / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников // *Materiamedica*. – 1996. – № 1(9). – С. 29–56.

УДК 159.922

*Е. А. Вербовская*

### **ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТЦОВСТВЕ У ЮНОШЕЙ**

*Статья посвящена изучению проблемы представлений об отцовстве у юношей. Дается определение понятия отцовству. Были проведены результаты исследования осознанности представлений юношей об отцовстве, которое включает в себя степень осознанности родительской ответственности, родительских чувств, родительской позиции, семейных ценностей и родительское отношение.*

В настоящее время изучение такого феномена, как «отцовство», находится на стадии накопления научных теоретических знаний, проведения большого количества исследований в различных направлениях, например, влияние отношений с отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей, влияние родительской семьи на психологическую готовность юношей к отцовству.

Под «отцовством» Р. В. Овчарова понимает интегральное психологическое образование, которое в развитой форме включает совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания [1].

Ю. В. Евсеенкова и А. Г. Портнова под «отцовством» понимают интегральную совокупность социальных и индивидуальных характеристик личности, включающую в себя все уровни жизнедеятельности человека, одной из важнейших характеристик которой является комплексность, а также социальная детерминированность. Феномен отцовства тесно связан с такими понятиями, как эмоциональная, мотивационная и ценностно-смысловая сферы, самооценка, самосознание, Я-концепция, удовлетворенность жизнью и стиль жизни, а также социальная роль отца, различающаяся в зависимости от общественной системы, социальной, экономической и политической сфер общества, статуса мужчины в данном социуме, социальных стереотипов, предписывающих определенные правила выполнения этой роли, в том числе и гендерных стереотипов [2].

В данной статье под представлением об отцовстве мы понимаем создание образа роли родителя (отца), которая подразумевает определенное отношение к ребенку, выполнение определенных функций, обязательств перед ним [3, с. 35].

На формирование представлений об отцовстве юношей оказывают влияние отношение к отцу, взаимоотношения в семье, жизненные смыслы родителей и родительское влияние. Позитивное отношение к семье в целом способствует устремленности на развитие,

достижения, сохранение собственной индивидуальности, к формированию образа отца – главы семьи, и наоборот.

Психологическая готовность к отцовству определяется сформированностью:

– всех сторон личности, предполагающих выполнение возложенных обязанностей и принятых обязательств;

– представлений об отцовстве, то есть знание функций отца в семье и роли его в воспитании ребенка;

– оценки собственной готовности стать отцом, то есть готовность принять на себя ответственность за жизнь и благополучие другого человека, ребенка [1].

На базе учреждения образования «Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины» нами было проведено исследование, цель которого – изучение представлений об отцовстве у юношей. В исследовании принимали участие 50 студентов (математического и физического факультетов), в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Сознательное родительство», разработанный М. С. Ермихиной под руководством Р. В. Овчаровой (2003). Этот опросник позволит оценить представления юношей об отцовстве и меру осознанности этого феномена.

В результате эмпирического исследования было выявлено, что 90 % испытуемых имеют общий уровень осознанности родительства, 8 % имеют средний уровень осознанности родительства, и 2 % имеют низкий уровень осознанности. Таким образом, мы делаем предположение о том, что респонденты имеют представления об отцовстве, о роли отца в семье и его обязанностях.

Таблица 1 – Результаты исследования сознательности родительства по шкалам опросника «Сознательное родительство» (данные представлены в %)

Шкалы	Уровень осознанности		
	высокий, %	средний, %	низкий, %
Родительские позиции	40	60	0
Родительские чувства	56	42	2
Родительская ответственность	88	10	2
Семейные ценности	62	38	0
Родительское отношение	80	18	2

Анализ результатов показал, что мотивационные тенденции воспитательной деятельности у опрошенных молодых людей имеют средний уровень осознанности (60 %) и высокий уровень осознанности (40 %). По шкале «родительские чувства» у большинства испытуемых высокий уровень осознанности (56 %), как и по шкале «родительская ответственность» (88 %), что позволяет нам сделать вывод о том, что испытуемые осознают ответственность, которую несет отец в семье. Также высокая осознанность прослеживается по шкале «семейные ценности», так, 62 % юношей имеют представления о ценностях и идеалах, которые бы хотели иметь в своей семье. Осознанность представлений об отношениях, которые должны существовать в семье, оценивалась с помощью шкалы «Родительские отношения». 80 % респондентов имеют высокий уровень осознанности, 18 % имеют средний уровень осознанности и 2 % низкий.

Нами был проанализирован уровень осознанности отцовства по каждой из шкал данного опросника в зависимости от структуры семьи (полная/неполная), в которой воспитывался юноша.

По результатам анализа шкалы «Родительские позиции» мы делаем вывод, что 63 % респондентов из неполной семьи и 57 % из полной семьи имеют высокий уровень осознанности представлений о мотивах и ценностях воспитания, о модели поведения отца в семье. 37 % испытуемых из неполной семьи и 43 % из полной семьи имеют средний уровень осознанности родительства.

Проанализировав результаты по шкале «Родительские чувства», мы получили следующие данные: респонденты из неполной семьи имеют более высокий уровень осознанности (88 %) родительских чувств, то есть у них более развиты чувства долга, любовь, симпатия, потребность «реализовать себя» в детях, «продолжить себя», чем респонденты из полных семей (60 %). Средний уровень осознанности имеют 12 % испытуемых из неполных семей и 38 % из полных. Низкий уровень имеют 2 % респондентов из полных семей.

По результатам шкалы «Родительская ответственность» 100% респондентов из неполной семьи и 86 % из полной семьи имеют высокий уровень осознанности отцовской ответственности в семье. 12 % испытуемых из полной семьи имеют средний уровень осознанности родительства. И 2 % респондентов из полной семьи имеют низкий уровень осознанности родительской ответственности.

Проанализировав результаты по шкале «Семейные ценности», мы делаем вывод, что респонденты из неполной семьи имеют более высокий уровень осознанности (88 %) семейных ценностей, чем респонденты из полных семей (74 %). Средний уровень осознанности имеют 12 % испытуемых из неполных семей и 26 % из полных.

С помощью шкалы «Родительское отношение» мы выяснили, что 100 % испытуемых из неполных семей и 88 % из полных семей осознают представления об отношениях, которые должны существовать в семье. 10 % респондентов из полных семей имеют средний уровень осознанности и 2 % имеют низкий уровень.

Таким образом, респонденты из неполных семей имеют большую осознанность представлений о родительстве, чем респонденты из полных семей.

Также мы просили испытуемых оценить степень участия в их воспитании каждого родителя по 10-ти балльной шкале для того, чтобы узнать, может ли это повлиять на осознанность представлений об отцовстве.



Рисунок 1 – Результаты оценки степени участия родителей в воспитании в полных семьях (данные представлены в %).

Анализ результатов исследования показал, что в полных семьях испытуемые высоко оценили степень участия в воспитании как матери (93 %), так и отца (90 %). 7 % испытуемых дали среднюю оценку степени участия в воспитании матери и 10 % отцу.

Оценка степени участия родителей в воспитании в неполных семьях иная. 88 % испытуемых высоко оценили степень участия матери в воспитании до развода и 12 % дали среднюю оценку степени участия в воспитании. Но после развода оценка участия матери меняется в худшую сторону. Всего 38% высоко оценили степень участия матери в их воспитании, 37% дали среднюю оценку и 25% дали низкую оценку участия матери в их воспитании.

Также мы проанализировали и степень участия отца в воспитании до развода, и выяснили, что 88 % испытуемых высоко оценили степень участия отца в воспитательном процессе, 12 % дали среднюю оценку. После развода мы наблюдаем другие цифры. Всего 12 % испытуемых высоко оценили степень участия отца в воспитании, 38 % дали среднюю оценку участия и 50% испытуемых дали низкую оценку степени участия отца в воспитании.

Таким образом, мы видим, что в полных семьях, как мать, так и отец принимают гораздо большее участие в воспитании испытуемых, чем в неполных семьях. Также мы наблюдаем, что в неполных семьях степень участия обоих родителей значительно снижается после развода, особенно участие отца. Но как показало исследование, ситуация взросления в полных и неполных семьях не оказали влияния на осознанность представлений об отцовстве.

Подводя итог, можно сказать, что юноши в возрасте 17–22 лет имеют высокий уровень осознанности родительства, представлений об отцовстве и роли отца в семье. Также, в независимости от того, в полной или неполной семье росли юноши, многие все же имеют представления об особенностях отцовства (функции, обязательства).

### Литература

1 Овчарова, Р. В. Психология родительства: учебное пособие для студентов вузов / Р. В. Овчарова. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 368 с.

2 Евсеенкова, Ю. В. Отцовство как структурно-динамический феномен / Ю. В. Евсеенкова, А. Г. Портнова. – Кемеровский гос. университет: 2003.

3 Голод, С. И. Стабильность семьи: социологические и демографические аспекты / С. И. Голод. – Л., 1984. – 135 с.

УДК 159.922.722

*И. Н. Воробей*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

*В статье рассмотрены психологические особенности агрессивного поведения личности юношеского возраста, описаны различия в проявлении агрессивного поведения юношей и девушек из полных и неполных семей, представлена программа психологической коррекции, направленная на коррекцию выявленных особенностей агрессивного поведения.*

Проблема агрессивного поведения на протяжении многих лет вызывает живой интерес исследователей разного профиля. В наибольшей степени она изучена зарубежными психологами (З. Фрейд, А. Бандура, Дж. Доллард, А. Адлер, Э. Фромм, А. Маслоу, А. Берковец, А. Басс и др). Вместе с тем актуальность исследования проблемы агрессивного поведения до сегодняшних дней не утратила своей уникальности. Многие источники свидетельствуют о том, что агрессивное поведение в юношеском

возрасте является настораживающим фактором, так как негативно влияет не только на учебную деятельность, взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, индивидуальное развитие, но и на успешность их будущей личной и профессиональной деятельности.

Агрессивное поведение – это поведение, нацеленное на подавление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [1].

Процесс формирования агрессивного поведения в юношеском возрасте включает в себя ряд факторов, которые разделяются на две группы: психофизиологические и социально-психологические. К психофизиологическим факторам мы отнеси особенности нервной системы, интеллектуальной деятельности, особенности темперамента, полоролевые различия в эмоциональной возбудимости, а также склонность к проявлению страха и гнева. К социально-психологическим факторам агрессивного поведения мы отнесли факторы, связанные с подготовкой к будущей деятельности, самоопределением, становлением идентичности, поиском общения, моделью агрессивного поведения в семье и в значимом окружении, появлением чувства любви и желанием быть принятым в группе.

В рамках рассмотрения данной темы было проведено эмпирическое исследование, цель которого состояла в изучении психологических особенностей агрессивного поведения юношей и девушек из неполных семей. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе следующих учреждений образования: Гомельский государственный педагогический колледж им. Л. С. Выготского; Гомельский государственный профессионально-технический колледж машиностроения; Гомельский государственный художественный колледж; Гомельский государственный профессионально-технический колледж электротехники.

В выборку вошло 352 респондента, из них 242 – из полных семей и 110 – из неполных. Средний возраст опрошенных составил 18 лет.

На основе анализа индивидуальных карточек обучающихся было выявлено, что из 352 респондентов 110 человек воспитываются в неполной семье, что составляет 31 % от общего количества членов выборки.

Согласно результатам исследования агрессивного поведения, полученным по опроснику А. Ассингера, было установлено, что для большинства респондентов юношеского возраста характерен средний уровень агрессивного поведения (64 %). Низкий уровень агрессивного поведения встречается у 28 % респондентов и высокий – у 4 % респондентов.

Результаты диагностики, по опроснику Басса-Дарки представлены на рисунке 1.

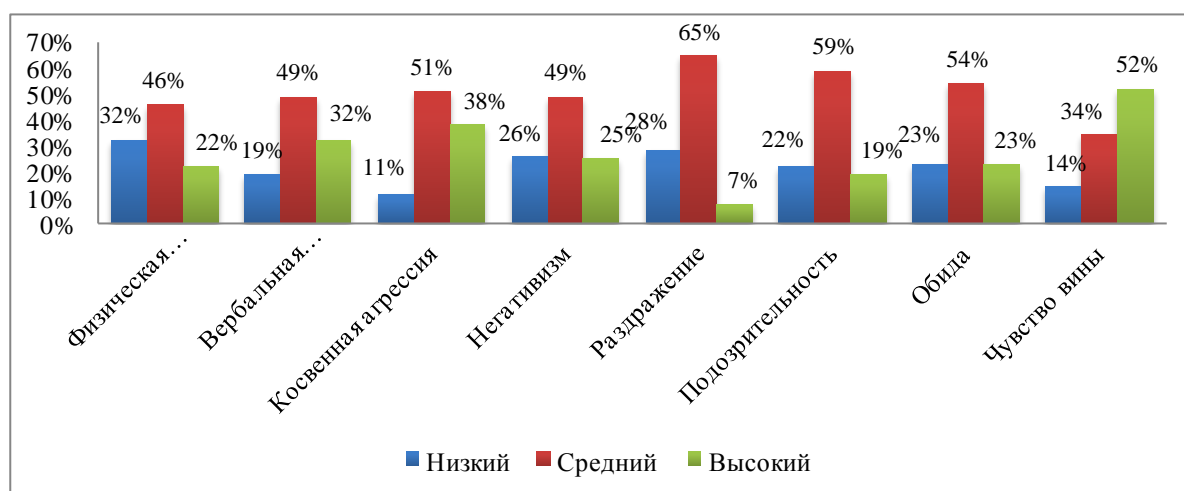


Рисунок 1 – Результаты диагностики агрессивного поведения в юношеском возрасте (n = 352)



Согласно полученным результатам, мы видим, что практически по всем шкалам агрессии у большинства респондентов наблюдается средний уровень, за исключением шкалы «чувство вины».

Сравнительные результаты исследования агрессивного поведения по опроснику А. Ассингера у юношей и девушек из полных и неполных семей представлены на рисунке 2.

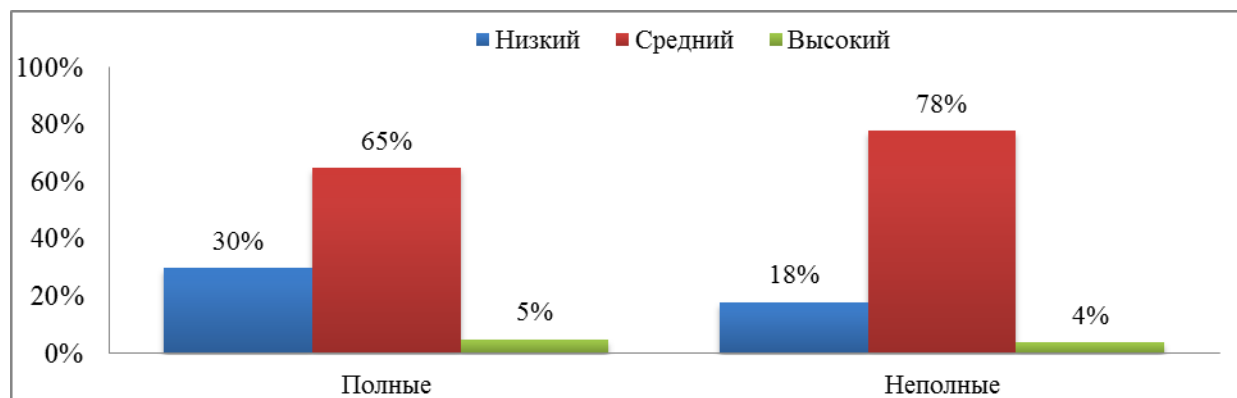


Рисунок 2 – Показатели уровня агрессивного поведения у юношей и девушек из полных ( $n = 110$ ) и неполных ( $n = 110$ ) семей по опроснику А. Ассингера

Полученные данные позволяют отметить, что у 65 % юношей и девушек из полных семей, и у 78 % юношей и девушек из неполных семей преобладает средний уровень агрессивного поведения.

Сравнительные результаты диагностики высокого низкого уровня проявления агрессивного поведения у юношей и девушек из полных и неполных семей по опроснику Басса-Дарки представлены на графиках 3 и 4.

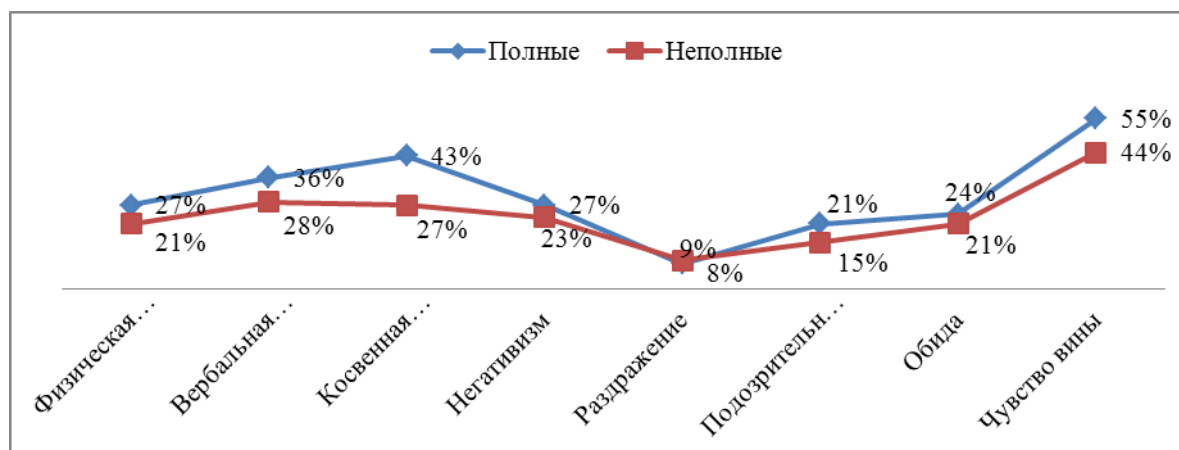


Рисунок 3 – Сравнительный график агрессивного поведения юношей и девушек из полных и неполных семей («высокий» уровень)

Согласно приведенным графикам, мы видим, что на высоком уровне проявления агрессивного поведения у юношей и девушек из полных и неполных семей наиболее выраженными оказались различия по шкалам «косвенная агрессия» и «чувство вины». При рассмотрении показателей, имеющих низкий уровень выраженности, были зафиксированы выраженные различия по шкалам «вербальная агрессия» и «чувство вины».

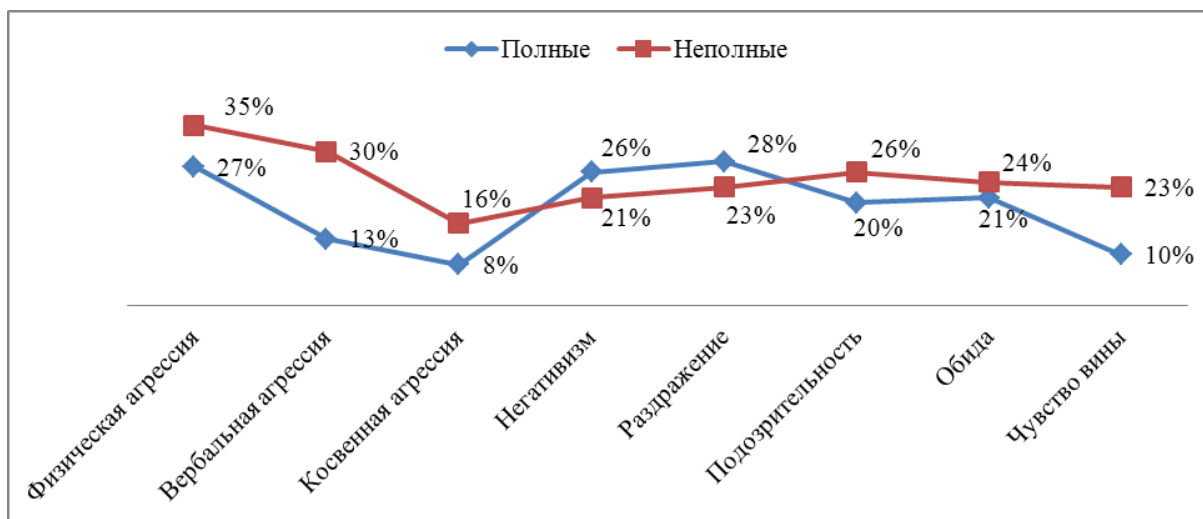


Рисунок 4 – Сравнительный график агрессивного поведения юношей и девушек из полных и неполных семей («низкий» уровень)

Статистический анализ различий в уровне проявления агрессивного поведения у юношей и девушек из полных и неполных семей по результатам опросника Басса-Дарки осуществлялся с применением критерия углового преобразования Фишера. По итогам проведенного анализа были выявлены достоверные различия (на уровне  $p \leq 0,01$ ) в проявлении агрессивного поведения по следующим шкалам: «косвенная агрессия» («высокий и низкий» уровень), «вербальная агрессия» и «чувство вины» («низкий» уровень).

Таким образом, выявленные особенности агрессивного поведения по опросникам А. Ассингера и Басса-Дарки в юношеском возрасте свидетельствуют о том, что для современных юношей и девушек характерен средний уровень проявления агрессивное поведение, они достаточно корректны в отношении с окружающими, с ними легко общаться. Однако, в юношеском возрасте возможно критическое отношение к себе, убеждение себя в неправильности своих поступков и угрызение совести по этому поводу, склонность к аутоагрессии.

Сравнительный анализ результатов исследования юношей и девушек из полных и неполных семей по опроснику А. Ассингера позволяет сделать вывод о том, что значительных различий по показателям агрессивного поведения выявлено не было: для обеих групп респондентов характерен средний уровень агрессивного поведения.

Сравнительный анализ уровня агрессивного поведения у юношей и девушек из полных и неполных семей по опроснику Басса-Дарки помог установить достоверные различия по шкалам «косвенная агрессия», «вербальная агрессия» и «чувство вины». Исходя из выявленных различий, можно сделать вывод о том, что юноши и девушки из неполных семей, значительно реже прибегают к выражению агрессии окольным путем, которая может быть как направленной на другого человека (различного рода сплетни, шутки), так и не направленной (неупорядоченные взрывы ярости). Им менее свойственно выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань), а также убеждение в том, что они являются плохими и поступает неправильно.

В соответствии с полученными результатами была разработана психокоррекционная программа, цель которой состоит в обучении конструктивному способу выражения своих чувств и повышении самооценки юношей и девушек. При разработке данной психокоррекционной программы за основу была взята программа коррекции агрессивного поведения для подростков, предложенная И. А. Фурмановым [2].

Следует помнить, что, для того чтобы результат работы с юношами и девушками, склонными к проявлению агрессивного поведения был устойчивым, необходимо, чтобы коррекция носила системный, комплексный характер, предусматривающий проработку каждой характерологической особенности на данном возрастном этапе. В противном случае эффект от коррекционной работы будет нестойким.

### Литература

1 Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

2 Фурманов, И. А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 479 с.

УДК 159.942.5:316.622:616.89-008.441.44-057.875

*А. А. Гавриленко*

### ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*В статье рассматриваются теоретические концепции предикторов суицидального поведения студенческой молодежи. Обосновывается выделение эмоциональной дезадаптации в качестве ведущего фактора суицидального риска. Выделяются важные мишени психотерапевтических интервенций при работе со студентами с выраженной эмоциональной дезадаптацией: дисфункциональные интерперсональные отношения, социальная тревожность, перфекционизм, враждебность, дезадаптивные стратегии совладания со стрессом.*

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в мире ежегодно совершается около 1 100 000 самоубийств, а количество суицидальных попыток регистрируется в 10–20 раз больше. Большинство исследователей отмечают тенденцию к «омоложению» суицидального поведения. Наибольший суицидальный «пик» отмечается в возрасте 15–25 лет [1]. Специалисты в области психического здоровья и суицидологи (как психиатры, так и психологи) уже давно бьют тревогу и пишут об острой необходимости разработки масштабных программ профилактики суицидального поведения у подростков и молодежи [2].

Широкое распространение попыток суицидального поведения среди молодежи объясняется специфическими возрастными изменениями, происходящими в подростковом и юношеском возрасте. В этом возрасте еще недостаточно сформирована и устойчива система личностных убеждений, жизненных ценностей и установок. Отсутствие жизненного опыта нередко мешает молодому человеку найти иной, кроме самоубийства, выход из проблемной ситуации [3, с 101].

Исследования последних лет свидетельствуют о росте суицидального поведения в студенческой популяции. Отмечается, что студенческий возраст является уязвимым в плане психического здоровья в силу высокого уровня нагрузок, стресса, трудностей адаптации. Подчеркивается, что эффективное решение данной проблемы требует системного научного подхода и рассмотрения целого комплекса различных факторов, обуславливающих данное явление, и их взаимодействие между собой [4].

За рубежом предпочтение отдается концепции Диатез-стресс (Mann J.J, 1999). Согласно этой модели, суицидальное поведение развивается в результате наличия специфического диатеза (предрасположенности к суицидальному поведению, или повышенной

чувствительности к факторам, снижающим порог его развития) и воздействия стрессоров (триггеров) – неблагоприятных психологических и социально-психологических факторов.

В целом, в концепциях стресс–уязвимости психологическими предикторами суицида считают неэффективные механизмы совладания с тревогой, повышенную чувствительность к стрессу и объективной ситуации неопределенности, лишения, преграды в немедленном удовлетворении потребностей или решения проблемы, что актуализирует чувства страха, бессилия и поражения, недостаток толерантности к которым, ведёт к желанию через суицид немедленно избавиться от невыносимых переживаний [5].

В отечественной литературе широкое признание получила теоретическая концепция суицидов, разработанная А. Г. Амбрумовой, в рамках которой суицид рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого и неразрешенного микросоциального конфликта [6]. Рассматривая социально-психологическую дезадаптацию в динамике, ведущей к суициду, авторы выделяют две фазы: predispositional и suicidal. Решающее значение для перехода этой фазы в suicidal имеет конфликт, который занимает центральное, стратегическое положение в структуре рассматриваемого акта. Допускается зарождение суицидальных мыслей на этапе социально–психологической дезадаптации. Концепция дезадаптации для объяснения суицидального поведения является парадигмой большинства работ отечественных авторов.

Сторонники многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра (А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян) одним из основных, если не ведущим фактором суицидального поведения, называют расстройства аффективного спектра, в том числе и субклинические состояния эмоциональной дезадаптации [3]. Данная многофакторная модель послужила концептуальной основой для большого количества популяционных и клинических исследований и доказала свою эвристичность для изучения факторов расстройств аффективного спектра и тесно связанного с ними суицидального поведения.

В ряде работ, выполненных в рамках данного подхода, была обнаружена связь выраженности суицидального поведения в студенческой популяции с личностными, семейными и интерперсональными факторами.

В исследованиях эмоциональной коммуникации в семье выявлена связь суицидального поведения с такими семейными дисфункциями, как критика и индуцирование недоверия к людям. Установлено, что студенты с суицидальным поведением отличаются выраженностью семейных дисфункций и частоты стрессогенных событий в родительской семье [5, с 108]. Студенты с симптомами суицидального и депрессивного поведения чаще сталкиваются с насилием в родительской семье и переживают раннюю смерть близких. Вероятно, опыт наблюдения физического насилия, проявлений агрессии в родительской семье, а также переживание ранней смерти близкого человека повышают вероятность возникновения аутодеструктивных тенденций и симптомов депрессии [3, с. 107].

Анализ литературы позволяет говорить о том, что от успешности интерперсональных отношений зависит эмоциональное благополучие молодых людей (Р. Д. Тукаев, А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Г. А. Петрова и др.). Деструктивные интерперсональные отношения признаются важнейшим предиктором развития состояний эмоциональной дезадаптации, а также клинически выраженных депрессивных и тревожных расстройств. В то же время, конструктивная социальная поддержка рассматривается в качестве буфера, способствующего смягчению жизненных стрессов и их более успешной переработке фактора.

Выявлена связь между дисфункциональным стилем коммуникации в семье, трудностями в открытом проявлении чувств и установлении поддерживающих интерперсональных отношений у студентов. Студенты из семей с дисфункциональным стилем

коммуникации и установками на элиминирование эмоций отличаются более низкой социальной поддержкой. В исследовании Я. Г. Евдокимовой установлено, что студенты с низким уровнем социальной поддержки и узкой социальной сетью характеризуются более высоким уровнем эмоционального неблагополучия, суицидальной направленности и стрессогенности жизни по сравнению с лицами с высоким уровнем социальной поддержки [7, с. 173].

Обучение в вузе тесно связано с социальным взаимодействием. В диссертационном исследовании В. В. Красновой обнаружено, что такое явление как социальная тревожность способно оказать серьезное негативное влияние на процесс социальной и эмоциональной адаптации и качество жизни и обучения студентов. Социальная тревожность – это состояние выраженного эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства, которые возникают в ситуациях общения с другими людьми и связаны, прежде всего, с возможностью негативной оценки с их стороны [8, с. 14]. Автором показано, что у студентов с высокими показателями социальной тревожности степень эмоционального неблагополучия в виде симптомов тревоги, депрессии и суицидальной направленности значимо выше, чем в группе студентов с низкими показателями социальной тревожности [8, с. 15].

В качестве факторов эмоциональной дезадаптации и суицидального поведения студентов М. В. Москова называет дисфункциональные личностные черты – перфекционизм и враждебность. Ею установлено, что для студентов с выраженными симптомами эмоциональной дезадаптации (депрессии, тревоги и повседневного стресса) характерны высокие показатели «перфекционизма» и «враждебности» [9, с. 167].

Отдельно выделяется такой важный фактор дезадаптации как неэффективные стратегии совладания со стрессом. Специфичным для группы студентов с суицидальной направленностью оказалось выражение таких дезадаптивных копинг-стратегий, как «психическое избегание» и «вентиляция эмоций». В студенчестве негативные последствия высокой социальной тревожности могут особенно ярко проявляться в связи с необходимостью постоянного взаимодействия с другими студентами и преподавателями. Избегающее поведение, неспособность обратиться за помощью приводят к прокрастинации и отставанию в учебном процессе [10, с. 105].

Анализ работ, выполненных в русле многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра, свидетельствует о том, что дисфункциональные интерперсональные отношения, социальная тревожность, перфекционизм, враждебность, дезадаптивные стратегии совладания со стрессом являются важными мишенями психотерапевтических интервенций при работе со студентами с выраженной эмоциональной дезадаптацией и повышенным суицидальным риском.

Комплексное исследование различных факторов суицидального поведения в студенческой популяции является актуальным для прогнозирования и предупреждения суицидального поведения у молодежи, повышения эффективности работы психологических служб вузов.

## Литература

- 1 Вагин, Ю. Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). – Пермь : Изд-во ПРИПИТ, 2001. – 292 с.
- 2 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:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 28.03.2017).
- 3 Холмогорова, А. Б. Суицидальное поведение в студенческой популяции / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Д. А. Горшкова, А. М. Мельник // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 101–110.

4 Горчакова, В. А. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ / В. А. Горчакова, Л. А. Ланда, В. А. Матыцына, В. В. Краснова, Е. Н. Клименкова, А. Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. 2013. – № 4.– С. 5–15.

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

6 Амбрумова, А. Г. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности / А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко. // Актуальные проблемы суицидологии. – 1978. – С. 6–28.

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

8 Краснова, В. В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: автореф. диссер. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / В. В. Краснова; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – Москва, 2013. – 56 с.

9 Москова, М. В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов / М. В. Москова. – Москва, 2008. – 189 с.

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

УДК 316.752:613.96:616.69:618-053.6

*О. В. Горбачева*

## **ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ**

*Подростки являются одной из наиболее социально уязвимых групп населения. Для изучения степени информированности и отношения данной группы к своему репродуктивному здоровью было проведено эмпирическое исследование с использованием анонимных анкет. Результаты данного исследования говорят о том, что подростки владеют недостаточным уровнем знаний в области репродуктивного здоровья.*

Здоровье – это важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоническое развитие личности. По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), «здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1].

Одной из главных составляющих понятия «здоровье» является репродуктивное здоровье. Согласно рекомендациям Программы действий Международной конференции по вопросам народонаселения и развития (Каир, 1994), под репродуктивным здоровьем подразумевается «состояние полного физического, психического и социального благополучия репродуктивной системы, ее функций и процессов, включая воспроизводство потомства и гармонию психосексуальных отношений в семье» [2].

На пути к хорошему репродуктивному здоровью люди сталкиваются с рядом проблем, такими, как слабая информированность в вопросах репродуктивного здоровья, общее ослабление здоровья, наличие врожденных и приобретенных патологий, возрастных аномалий развития половой сферы, психологические проблемы, распространенность

опасных форм сексуального поведения и инфекций, передаваемых половым путем и многое другое. Одной из анализируемых причин является отношение человека к собственному здоровью. Многие из названных проблем возникают во время подросткового периода – в то самое время, когда формируются основные привычки поведения, которые могут иметь в дальнейшем самые серьезные последствия для репродуктивного здоровья.

Проведение эффективной профилактики нарушений репродуктивного здоровья нужно начинать с выявления ценности репродуктивного здоровья посредством методик, помогающих выявить отношение подростков к здоровью в общем и к репродуктивному, в частности, а также информированность подростков в данном вопросе.

Под ценностным отношением подростка к своему здоровью понимается система индивидуальных, избирательных связей подростка с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или угрожающими здоровью людей, обусловленная внутренними и внешними факторами, характерными для подросткового возраста, основанная на его знаниях в области человековедения, биологии, на потребностях сохранения и укрепления здоровья, находящая проявления в здоровьесберегающем поведении, эмоциях и оценках здоровья [3, с. 88]. Данное определение мы будем применять и в к понятию ценностного отношения подростков к своему репродуктивному здоровью.

Эмпирическое исследование было проведено среди учащихся 9-х классов ГУО «Средняя школа № 27 г. Гомеля», а именно в 9 «А», 9 «Б», 9 «В» и 9 «Г» классах. В исследование входило две анонимные анкеты: 1) анкета «Мое репродуктивное здоровье» (автор О. В. Филонова); 2) анкета, разработанная главным детским гинекологом Иркутской области Храмцовой Еленой Евгеньевной.

Средний возраст испытуемых – 15 лет. Общее число респондентов составило 60, в том числе юношей – 26 (43,3 %) и девушек – 34 (56,7 %).

Для исследования в каждом классе было определено по 15 человек. Из них были организованы 2 группы по 30 испытуемых: экспериментальная (9 «Б», 9 «Г») и контрольная (9 «А», 9 «В»).

Половой состав по классам: 9 «А» класс – общее количество респондентов 15, в т. ч. юношей – 6 (40 %), девушек – 9 (60 %); 9 «Б» класс – общее количество респондентов 15, в том числе юношей – 5 (33,3 %), девушек – 10 (66,7 %); 9 «В» класс – общее количество респондентов 15, в том числе юношей – 7 (46,7 %), девушек – 8 (53,3 %); 9 «Г» класс – общее количество респондентов 15, в том числе юношей – 8 (53,3 %), девушек – 7 (46,7 %). Как видим, в экспериментальной и контрольной группе определился равный состав респондентов по половому признаку: по 13 юношей (43,3 %) и по 17 девушек (56,7 %) в каждой группе.

Логика проведения экспериментального исследования подразумевает несколько этапов: 1) диагностика осведомленности подростков по заданной теме; 2) проведение развивающей работы на основе разработанной программы; 3) выходная диагностика после проведения мероприятий.

Экспериментальная группа проходит все этапы исследования. Контрольная группа проходит 1-й этап и повторное тестирование во время 3-го этапа. Во 2-м этапе эксперимента контрольная группа не участвует.

По итогам исследования с помощью анкеты «Мое репродуктивное здоровье» были получены следующие результаты. Абсолютно все респонденты на вопрос «Репродуктивное здоровье – это...», ответили неправильно. 100 % респондентов ответило, что репродуктивное здоровье – это способность к воспроизводству потомства (вариант ответа «а»).

Проблема репродуктивного здоровья остро стала во всем мире, поэтому все силы общества должны быть направлены на ее решение. В первую очередь, родители должны

закладывать необходимые знания в сознание подрастающего поколения. На вопрос «Разговаривали с вами родители о репродуктивном здоровье» только 30 % опрошенных ответили «Да», а на вопрос «Заходит ли у вас в компании разговор о репродуктивном здоровье, о беременностях, абортах, половых контактах» – 81,7 % респонденты отметили, что иногда обсуждают эти темы. Также не стоит забывать о проблеме плохого информирования, некачественной информации или ее недостатка. 76,7 % опрошенных сходятся во мнении, что в наше время можно было бы лучше информировать по проблеме репродуктивного здоровья.

Известно, что одной из главных причин нарушений репродуктивного здоровья являются инфекции, передающиеся половым путем (ИППП). В Гомельской области, выявленные в январе-июле 2016 года, ВИЧ-инфицированные распределились по возрастным группам следующим образом: в возрасте 0–14 лет – 2,1 %, 15–19 лет – 1,2 %, 20–24 года – 4 % [4]. Как показало анкетирование, не все опрошенные знают, как можно предотвратить заражение ИППП, 71,6 % испытуемых ответило «при помощи латексного презерватива», в тоже время известно, что также можно заразиться во время переливания крови, при использовании многократно одноразового шприца и другими способами. На вопрос «ИППП можно заразиться во время...», 65 % респондентов ответили, что лишь во время незащищенного полового контакта, только 10% ответили правильно: через переливание крови и незащищенного полового контакта.

Алкоголизм, раннее начало половой жизни, аборты – неотделимая часть проблемы сохранения репродуктивного здоровья. 85 % респондентов считают оптимальным возрастом вступления в сексуальные отношения 16–18 лет. Следует отметить, что раннее начало сексуальных отношений может привести к нежелательной беременности и как следствие к аборту, а увеличение абортов в наше время учащиеся связывают с тем, что люди стали более безответственные (61,7 %). А вот 11,7 % респондентов считают, что у нас этой проблемы нет. В современном обществе на данный момент достаточно трудно найти человека, который бы не употреблял алкоголь вообще. Но 46,7 % респондентов ответили, что вообще не употребляют алкоголь. Остальные 53,3 % употребляют, но по праздникам.

По анкете, разработанной Е. Е. Храпцовой, 93,3 % респондентов указали, что не курят. Остальные 6,7 % начали курить в возрасте 14 лет, в среднем подросток выкуривает от 5 до 15 сигарет в сутки. По данным исследования, алкоголь употребляет 53,3 % опрошенных. Средний возраст начала употребления алкоголя составил 13 лет. Наиболее ранний возраст начала принятия алкоголя – 10 лет. На вопрос: «Были ли в вашей жизни эпизоды употребления наркотических средств (таблетки, инъекции)?» 100% опрошенных ответили отрицательно. И этот факт несомненно радует. В большинстве случаев подростки отрицательно относятся к вредным привычкам (73,3 %), но 10 % опрошенных определили свое отношение как нормальное и хорошее, остальные ответили – нейтрально, безразлично.

Одной из важнейших социальных проблем стала ранняя сексуальная активность подростков. По результатам анкетирования, половой жизнью живут 15 % подростков. Свою половую жизнь они начали в возрасте 14 лет. 10 % респондентов (все мужского пола) количество половых партнеров определили, как «много» или «не считал». Значительная часть опрошенных (68,3 %) положительно относится к добрачным половым отношениям.

Из числа имеющих половые контакты, различными видами контрацепции пользуется 100 % опрошенных. Основным средством контрацепции является презерватив, на его использование указали 100 %. О контрацепции знают 100 % опрошенных. Из их числа информацию о способах контрацепции подростки узнают самостоятельно (из интернета) 80 %, родители принимают участие в 8,3 % случаев, 11,7 % узнают от друзей.

Результаты исследования показали, что об экстренной контрацепции знают лишь 20 % респондентов. Такая низкая информированность молодежи в данном вопросе



серьезно сказывается на количествах аборт. Согласно данным справочника «Здоровье населения Республики Беларусь 2009–2013», число аборт у девочек младше 15 составляет 27, у девочек в возрасте 15–19 лет – 1830, при этом общее количество аборт составило 31 206 [5]. Невозможно ждать снижения их количества без повышения уровня образованности и компетентности подростков в данном вопросе.

По результатам опроса, 45 % девочек и юношей хотели бы иметь детей в возрасте 21–25 лет. 6,7 % испытуемых заявили, что вообще не хотят детей. В основном, подростки хотят создать малодетную семью, т. е. с одним или двумя детьми (78,3 %). На вопрос: «В случае наступления у Вас беременности, каков будет ее исход?» 58,8 % девочек ответили – роды. Остальные девочки ответили: «смотря, во сколько лет», «посмотрим».

Результаты данных опросов показывают, что подростки владеют недостаточным уровнем знаний в области репродуктивного здоровья. Это возможно объяснить тем, что подростки еще не достаточно глубоко осознают значимость данной проблемы в современном обществе.

Развитие ценностного отношения подростков к репродуктивному здоровью достигается различными путями. Существует большое число методических подходов профилактики нарушения репродуктивного здоровья подростков, которые имеют различную степень воздействия на подростков и могут быть не связаны между собой. Следствием из этого является задача интеграции существующих подходов.

Нами разработана *программа развития ценности репродуктивного здоровья подростков*. Задачи программы: 1) повысить уровень информированности учащихся о здоровом образе жизни и способах сохранения репродуктивного здоровья; 2) способствовать осознанию учащимися ценности здоровья на этапе жизненного самоопределения; 3) развивать у учащихся ценностное отношение к своему репродуктивному здоровью.

Программа предполагает работу с подростками старшего школьного возраста (13–17 лет). Оптимальное количество учащихся в группе от 10 до 15 человек. Данный курс рассчитан на 18 часов. Режим реализации программы предполагает одну встречу в неделю, продолжительностью 2 часа.

Логика построения программы подразумевает ее проведение в несколько этапов: 1) диагностика осведомленности подростков по заданной теме; 2) проведение развивающей работы; 3) выходная диагностика после проведения мероприятий; 4) подведение итогов реализации программы, оценка ее эффективности. Предполагаемым результатом по окончании занятий является повышение уровня информированности учащихся о репродуктивном здоровье, повышение значимости ценности своего здоровья и наличие у них активной потребности в здоровом образе жизни.

*Заключение.* Существует объективная необходимость направить весь воспитательный потенциал государства и общества, а именно ресурсы семьи, учреждений образования, медицинских работников и других специалистов различного профиля на развитие ценностного отношения подростков к своему репродуктивному здоровью. Рассмотрение актуальных вопросов должно осуществляться в доступной для каждого подростка форме. Образование необходимо осуществлять как в группах, так и индивидуально, с более глубоким изучением поведения, особенностей семьи и окружения каждого подростка. Приоритетными направлениями сохранения репродуктивного здоровья в подростковом возрасте следует считать нравственное и гигиеническое воспитание, формирование ценностных ориентиров здоровья, профилактику инфекций, передаваемых половым путем.

Проведенная первичная диагностика свидетельствует о недостаточной информированности и компетентности подростков в вопросах репродуктивного здоровья. Необходимо на всех этапах формирования психического и физического развития ребенка давать ему ту информацию, которая наиболее актуальна и полезна. Также следует исключить формирование пробелов в знаниях по какому-либо из вопросов репродуктивного

здоровья, ведь эти пробелы очень быстро заполняются неверной, а зачастую и весьма опасной информацией. Введение вопросов сексуального воспитания должно носить многоуровневый характер. Формирование ценности репродуктивного здоровья должно проходить по специально разработанным программам, согласно с приоритетами, принятыми государством. При разработке таких программ важно учитывать особенности разрабатываемых проблем и возрастные особенности людей, на которых будет рассчитана данная программа. Программа «Развитие ценности репродуктивного здоровья подростков» отвечает критериям, предъявляемым к формированию ценности здоровья в общем и репродуктивному, в частности.

### Литература

- 1 Богданова, Е. А. Разговор с дочерью / Е. А. Богданова. – М. : Изд-во Рученькина, 2003. – 178 с.
- 2 Репродуктивное здоровье [Электронный ресурс] // Валеология: Медицинский портал. – Режим доступа: <http://valeologija.ru/lekcii/lekcii-po-omz/360-reproduktivnoe-zdorove>. – Дата доступа: 27.03.2017.
- 3 Дмитриева, Е. В. От социологии медицины к социологии здоровья / Е. В. Дмитриева // Социологические исследования. – 2003. – № 11. – С. 51–56.
- 4 Об эпидситуации по ВИЧ-инфекции в Гомельской области на 01.08.2016 г. [Электронный ресурс] // Жлобинская центральная районная больница. – Режим доступа: <http://zhlcrb.by/novosti/320-ob-epidsituatsii-po-vich-infektsii-v-gomelskoj-oblasti-na-01-08-2016-g>. – Дата доступа: 27.03.2017.
- 5 Здоровье населения Республики Беларусь 2009–2013: Статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; под ред. В. И. Зиновского. – Минск : Белстат, 2014. – 218 с.

УДК 159.922.264:159.9.019.4:316.624-053.6

*Е. В. Гормаш*

### ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

*Статья посвящена изучению особенности склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности. Представлены результаты корреляционного анализ показателей готовности к риску, самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению и личностных факторов принятия решения в группе подростков из сельской местности.*

Актуальность исследования рискованного поведения среди подростков обусловлена широкой распространенностью различных форм аддиктивного, девиантного поведения среди подростков из сельской местности. Также подобный исследовательский интерес вызван дефицитом научных исследований в данной области и территориальной спецификой рискованного поведения, т.к. не только возможные угрозы здоровью, но и причины рискованных поступков различаются в зависимости от того, где проживает подросток (М. В. Азаров [1], А. П. Альгин [2], Е. П. Ильин [3], Н. Л. Пузыревич [4] и др.).

Базой эмпирического исследования явились следующие учреждения образования: ГУО «Поречский детский сад-средняя школа» и ГУО «Средняя школа №1 г. п. Октябрьский имени А. Р. Соловья». В эмпирическом исследовании приняли участие 36 респондентов из сельской местности, средний возраст которых составил 13–14 лет.

Эмпирическое исследование проводилось с применением следующих диагностических методик: «Степень готовности к риску» (А. М. Шуберт), «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман); «Личностные факторы принятия решений» (Т. В. Корнилова). В качестве метода статистической обработки нами был использован критерий  $\phi^*$  Фишера, критерий ранговой корреляции Ч. Спирена. Статистическая обработка данных проводилась с помощью статистической программы IBMSPSS Statistics 23.0. for Windows.

Результаты исследования по методике «Степень готовности к риску» (А. М. Шуберт) показывают, что среди подростков из сельской местности значимо больше лиц ( $\phi^* = 2,52$  при  $p \leq 0,01$ ), склонных к риску, чем «осторожных» или имеющих средние значения. Результаты представим на рисунке 1.

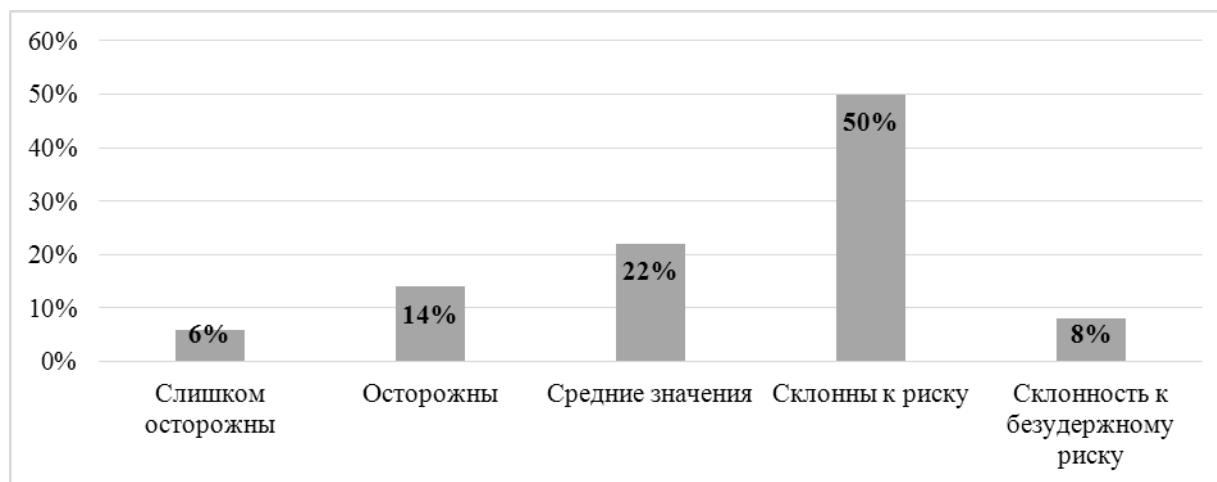


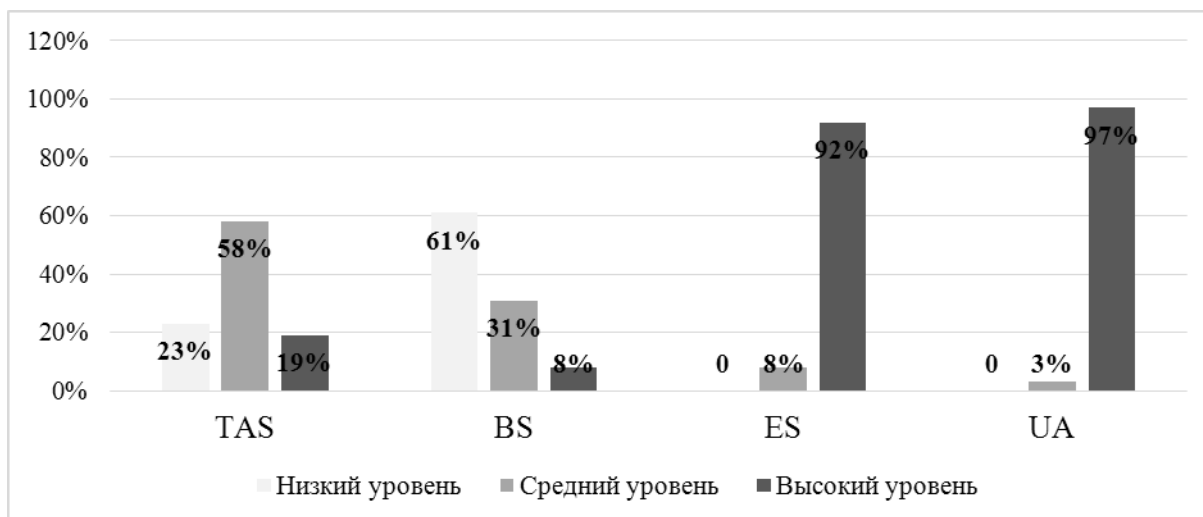
Рисунок 1 – Результаты степени готовности к риску у подростков из сельской местности

При этом для половины группы характерна склонность к риску, сопровождающаяся низкой мотивацией к избеганию неудач, что говорит о том, что подросткам из сельской местности свойственна выраженная готовность к рискованному поведению в ситуациях, связанных с возможными неблагоприятными последствиями в случае неуспеха и сопряженных с элементом опасности, угрозой потери, травмой, проигрышем. Также подросткам из сельской местности свойственно выбирать субъективно привлекательные, но и более опасные и менее надежные варианты поведения, исход которых проблематичен.

Результаты исследования по методике «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман) показывают, что среди подростков из сельской местности значимо больше лиц с неадаптивным стремлением к трудностям ( $\phi^* = 1,48$  при  $p \leq 0,01$ ), а также ищущих новых впечатлений ( $\phi^* = 1,45$  при  $p \leq 0,01$ ). Результаты представим на рисунке 2.

Следовательно, подросткам из сельской местности свойственен уровень конфликтности или уход от трудностей, безответственность, безынициативность, пассивность. При этом подростки стремятся находить и преодолевать трудности. Такие подростки становятся инициаторами конфликтов, поэтому их часто отвергают в различных коллективах.

Подростки данной категории испытывают потребность в новых впечатлениях и переживаниях, стремление к физическому и социальному риску ради этих впечатлений. Из этого следует, что такие подростки чувствительны к рутине и не переносят скучных занятий, стремятся к знакомству с новыми людьми.



Примечание: TAS – поиск острых ощущений; BS – непереносимость однообразия; ES – поиск новых впечатлений; UA – неадаптивное стремление к трудностям.

Рисунок 2 – Уровень самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению в группе подростков из сельской местности

Таким образом, в группе подростков из сельской местности были выявлены респонденты, предрасположенные к чрезвычайным происшествиям (92 %), склонные к поиску новых впечатлений (19 % респондентов), стремящиеся к созданию трудностей и их неадекватным разрешениям (97 %). Предполагается, что для хорошего самочувствия этим подросткам необходима определенная степень напряженности и неприятен как ее недостаток, так и избыток. Им быстро становится скучно, и их не пугают напряженные или стрессовые ситуации.

Результаты исследования по опроснику «Личностные факторы принятия решений» (Т. В. Корнилова) показывают, что среди подростков из сельской местности значимо больше респондентов с заниженной рациональностью при принятии решения ( $\phi^* = 2,65$  при  $p \leq 0,05$ ), а также заниженный уровень готовности к риску при принятии решения ( $\phi^* = 2,24$  при  $p \leq 0,01$ ). Результаты представим в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты личностных факторов принятия решения в группе подростков из сельской местности

Факторы принятия решения	Уровень	Средний балл	%
Рациональность	Завышенный	7,5	12
	Типичный	5,4	33
	Заниженные	-4,1	55
Готовность к риску	Завышенный	4,9	9
	Типичный	1,7	12
	Заниженные	-10,2	77

Как видим, в группе подростков из сельской местности показатели по обоим факторам имеют заниженный уровень. Заниженный уровень готовности к риску предполагает оценку субъектом своего прошлого опыта (с точки зрения чувства «Я рискую», результативности своих действий в ситуациях шанса, умения полагаться на себя без достаточной ориентировки в ситуации и т.п.). Данный результат говорит о том, что подростки из сельской местности зачастую не руководствуются своим прошлым опытом, выбирая при этом целенаправленные действия, которые могут привести к неблагоприятным последствиям.

Рассматривая результаты по фактору «Субъективная рациональность» необходимо отметить, что подросткам из сельской местности свойственна беспристрастность, логичность и последовательность мышления, но при этом они размышляют лишь в рамках собственного мышления, что приводит к поиску личной выгоды независимо от планов большинства. Следовательно, подростки из сельской местности характеризуются склонностью к риску, при чем отношение к риску не рациональное и напрямую связано с социально опасным поведением.

Далее был проведён корреляционный анализ в группе подростков из сельской местности с целью выявления значимых корреляций между показателями готовности к риску, самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению и личностных факторов принятия решения. Результаты представим на рисунке 3.



Примечание: — — положительная корреляция на уровне значимости 0,05.

Рисунок 3 – Корреляционный анализ склонности к рискованному поведению

Представленные выше данные свидетельствуют о том, что чем выше личностная готовность к риску у подростков из сельской местности, тем выше поиск острых ощущений и тем ниже непримиримость однообразия. Из этого следует, что личностная готовность к риску у подростков из сельской местности является свойством личностной саморегуляции, проявляемым подростками при принятии решений и выборе стратегий действия в условиях неопределенности. При этом ощущение риска приводит к жажде острых ощущений – диспозиционной характеристике, как и установка «риск – благородное дело». Можно предположить, что, подростки из сельской местности стремятся к поиску острых ощущений из-за возможности попадания в рискованные ситуации. Поэтому вместо ухода от опасности, подростки выбирают риск, который реализуют через поиск острых ощущений, или «вкус к риску».

Также подростки из сельской местности, которым свойственна готовность к риску характеризуются непереносимостью однообразия, что проявляется в нетерпимости к монотонности и однообразию, стремлению к получению новых впечатлений и стремлению преодолевать трудности через риск.

Таким образом, подростки из сельской местности на основании прошлого опыта проявляют умение полагаться на себя без достаточной ориентировки в спорной ситуации. При этом в ситуации принятия решения подростки руководствуются поиском новых и острых ощущений, а также непримиримостью к однообразию. Можно предположить, что подростки из сельской местности восполняют дефицит социокультурных мероприятий и разнообразие межличностного общения рискованным поведением, приводящим к новым ощущениям.

## Литература

- 1 Азаров, М. В. Идентификация категории отношения индивидуума к риску / М. В. Азаров // Аспирант и соискатель. – 2004. – № 2. – С. 66–71.
- 2 Альгин, А. П. Риск: сущность, функции, детерминация, разновидности, методы оценки / А. П. Алыгин. – М. : Академия, 1990. – 228 с.
- 3 Ильин, Е. П. Психология риска / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 267 с.
- 4 Пузыревич, Н. Л. Феномен рискованного поведения в контексте проблемы здоровья подростков / Н. Л. Пузыревич // Психология XXI века. – СПб., 2010. – С. 77–79.

УДК 37.035:340.114.5:32.87

**В. Л. Готальская**

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Статья посвящена выявлению сущностных характеристик продуктивного межличностного взаимодействия. Рассмотрены уровни межличностного взаимодействия школы, понятия взаимодействие, межличностное взаимодействие, образовательный процесс. Выявлены психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия между учителем и учащимися. Рассмотрены основные типы межличностных взаимоотношений подростков со сверстниками.*

В настоящее время не нужно доказывать, что межличностное взаимодействие – необходимое условие жизнедеятельности людей, что без него невозможно полноценное формирование личности. В отрыве от общества человек не сможет полноценно развиваться. Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта – эмоциональная основа. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу.

Межличностное взаимодействие оказывается таким процессом, при котором мы находим пути взаимодействия с окружающими нас людьми, тем самым проходим процесс социализации в обществе. Взаимодействие человека с окружающим миром осуществляется в системе объективных отношений, складывающихся между людьми в их общественной жизни.

В межличностном взаимодействии школы участвуют субъекты четырех уровней: педагоги и сотрудники образовательного учреждения; учащиеся как субъекты продуктивного межличностного взаимодействия; члены семей и ближайшего окружения учащихся как субъекты продуктивного межличностного взаимодействия; представители иных государственных и общественных учреждений и структур [1]. В педагогическом словаре под образовательным процессом понимается целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования [2]. Эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Проблема межличностных взаимодействий в теоретических исследованиях поставлена уже давно. В значительной степени основные ее положения разработаны В. М. Бехтеревым, А. Ф. Лазурским, В. Н. Мясищевым, С. Л. Рубинштейном и другими учеными. Отношения являются продуктом индивидуального развития, складываются и формируются на протяжении всей жизни и деятельности, оказывают непосредственное влияние

на внутренние условия развития активности личности, на формирование свойств ее поведения.

С позиции деятельностного подхода исследователи А. Н. Леонтьев и Г. М. Андреева считают, что взаимодействие – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Педагоги Н. П. Анিকেева, Н. В. Гришина, И. А. Зимняя, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, Р. С. Немов, Н. Н. Обозов, В. П. Симонов, Р. Х. Шакуров рассматривают взаимодействие как процесс достижения целей с минимальными психологическими, временными и энергетическими затратами и чувством удовлетворенности деятельностью, результатом, собой, партнерами.

В социальной педагогике взаимодействие рассматривается как установление связей между деятельностью специалистов разного профиля, участвующих в работе с клиентом. Может иметь место в процессе социальной реабилитации дезадаптированных детей и подростков. Л. В. Мардахаев выделяет формы связей: взаимная информация, согласование, совместная деятельность, взаимопомощь, использование информации о ребенке, запрос одного специалиста к другому, взаимное обучение [3, с. 59].

В психологической литературе под взаимодействием понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга. Это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов, через которые люди воспринимают друг друга [4, с. 7].

Понятие «взаимодействие» в общем значении отражает влияние объектов друг на друга. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, и процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. Межличностные отношения являются составной частью взаимодействия и рассматриваются в его контексте. Межличностными называются личные отношения, связи между отдельными членами группы, независимо от условий и характера их совместной деятельности. Основу межличностных отношений всегда составляет своеобразная оценка одним человеком другого. В неофициальной межличностной системе отношений позиции определяются индивидуальностью каждого школьника и особенностями каждого класса.

Продуктивное межличностное взаимодействие – это система целенаправленного, согласованного общения, поведения и деятельности учителя и учащихся (ученика), основанная на взаимопонимании и взаимной поддержке и ведущая к достижению значимых личностно-деятельностных, индивидуальных и групповых преобразований [5, с. 6]. Продуктивное межличностное взаимодействие приносит человеку удовлетворенность, он становится открытым для мира и для других людей. Непродуктивное взаимодействие сопровождается отрицательными эмоциями: страхом, тревожным ожиданием, паникой, – что приводит к отчужденным, деструктивным отношениям. Значительную теоретическую базу для решения проблемы организации продуктивного межличностного взаимодействия создали исследования в следующих областях: в философии (Н. А. Бердяев, В. В. Давыдов); в психологии (Э. Берн, Л. И. Божович, И. А. Зимняя); в социологии (О. О. Бородина, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов, Р. Х. Шакуров).

Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных системах: между школьниками (сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями. Все системы взаимосвязаны, влияют друг на друга, поэтому для них характерны некоторые общие черты. В то же время каждая из этих систем имеет свои особенности и относительную самостоятельность. Среди названных систем направляющую роль по отношению к другим выполняет взаимодействие педагогов и учащихся. Поскольку и педагог, и учащиеся являются

активными сторонами образовательного процесса и субъектами деятельности (каждый своей), было бы неправомерно рассматривать образовательный процесс только как обучающее и воспитывающее воздействие педагога на учащегося. Ученик также располагает ресурсами воздействия на учителя [5, с. 72].

Общение – это двусторонний процесс, поэтому за качество общения также отвечают две стороны. Если одна из них испытывает жизненный, профессиональный, личностный дискомфорт, то это скажется на состоянии взаимоотношений при организации взаимодействия [6, с. 67]. Взаимодействие учителя и учащихся нередко сопровождается возникновением психологических барьеров, которые отрицательно сказываются на ходе урока, самочувствии педагога и учеников.

Назовем наиболее типичные барьеры:

- 1) социальный – создается постоянным подчеркиванием позиции превосходства со стороны педагога;
- 2) гностический – педагог не адаптирует свою речь к уровню понимания школьников;
- 3) «боязнь класса» – установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы и работы с данным классом, в частности;
- 4) несовпадение установок – учитель приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а класс равнодушен, в результате этого неопытный учитель раздражен, нервничает;
- 5) негативная установка на класс или на ученика – формируется на основе мнения других учителей [7, с. 35].

Для того чтобы предупредить появление или выявить наличие психологических барьеров, необходимо проанализировать общение с учениками, найти стороны, которые им нравятся, и наоборот. Следует стремиться не выяснять отношения с детьми, а анализировать их и устранять нежелательные моменты [8, с. 37].

Отличительной особенностью межличностного взаимодействия детей является некоторая социально-психологическая изолированность от взрослых, сопровождающаяся образованием небольших замкнутых групп друзей, живущих автономной, обособленной жизнью. Замкнутые возрастные группировки, психологически изолированные от взрослых, образуют потому что волнуют вопросы, которые ни с кем, кроме сверстников, они не могут обсудить открыто.

Через взаимодействие, организуемое со сверстниками, учащиеся усваивают жизненные цели и ценности, нравственные идеалы, нормы и формы поведения. Пробуя себя в контактах друг с другом, в совместных делах, в различных ролях, они усваивают ролевые формы поведения, формируют и развивают у себя деловые качества, обучаются руководить и подчиняться, быть организаторами дела и исполнителями.

Психолог Я. Л. Коломинский различает следующие типы межличностных взаимоотношений подростков со сверстниками:

- 1) пассивно-положительное отношение, при котором дети решают любые проблемные ситуации в пользу сверстника, эти решения осуществляются на нейтральном, индифферентном эмоциональном фоне;
- 2) эгоистического отношение характеризуется отсутствием интереса к сверстнику и каких-либо эмоциональных проявлений, связанных с ним, все проблемные ситуации решаются в свою пользу;
- 3) конкурентное отношение – дети в основном решают возникающие во взаимоотношениях проблемные ситуации в свою пользу, но их решения сопровождаются ярко выраженными эмоциями и сомнениями;
- 4) дети с личностным типом отношения демонстрируют интерес к сверстнику, эмоциональную и практическую вовлеченность в его действия; выбор в пользу сверстника эти дети осуществляют без колебаний и огорчений, глядя ему в глаза и обращаясь по имени;
- 5) неустойчивый тип отношения отличается тем, что в одних случаях дети проявляют личностное отношение к сверстнику, в других – конкурентное; иногда они спокойно



уступают инициативу сверстнику, иногда после долгих колебаний принимают решение в свою пользу [9, с. 135].

Таким образом, в общем плане о развитии межличностного взаимодействия участников образовательного процесса можно судить по обогащению содержания их совместной деятельности и общения, способов и форм взаимодействия, по расширению внешних и внутренних связей, осуществлению преемственности. Определение показателей эффективности межличностного взаимодействия позволяет проанализировать состояние этой проблемы в коллективе и в конкретной ситуации, чтобы целенаправленно управлять развитием взаимодействия участников образовательного процесса. Продуктивное межличностное взаимодействие в образовательном процессе является необходимым условием формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой и творческой личности, готовой к самореализации и саморазвитию.

### Литература

1 Взаимодействие субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс]. – [http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/pdf/8/27\\_8.pdf](http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/pdf/8/27_8.pdf). – Дата доступа: 14.03.2017.

2 Социально-педагогическое взаимодействие в образовательном учреждении как условие повышения качества образования [Электронный ресурс]. – <http://uch.znate.ru/docs/1423/index-4761.html>. – Дата доступа: 18.03.2017.

3 Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике / Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2011. – 246 с.

4 Иванова, С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : Нилс, 2002. – 228 с.

5 Башмаков, М. И. Теория и практика продуктивного обучения / М. И. Башмаков. – М. : Народное образование, 2000. – 248 с.

6 Елфимова, Н. В. Межличностное взаимодействие в образовательной среде / Н. В. Елфимова // Образование и наука. – 2009. – № 3. – С. 66–71.

7 Кан-Калик, В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Роспедагенство, 1995. – 108 с.

8 Елфимова, Н. В. Трудности взаимодействия учителя и учащихся в образовательной среде / Н. В. Елфимова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 10. – С. 36–40.

9 Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. – 2-е изд., доп. – Минск : ТетраСистемс. – 2000. – 432 с.

УДК 159.923.3:316.72-053.67:316.644:37.018.12

*А. А. Гусева*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА И РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК**

*В данной статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня психологической культуры личности юношеского возраста и родительских установок. Описаны особенности детско-родительских отношений в семьях с различным уровнем развития психологической культуры родителей.*

Актуализация проблемы психологической культуры в начале XXI века несомненна. Этот период характеризуется преобразованиями, которые охватили практически все

сферы жизнедеятельности человека: экономическую, политическую, социальную, духовную и др. Поэтому в условиях постоянно изменяющейся социокультурной действительности, психологическая культура становится неотъемлемой частью культуры общества, без которой не может быть позитивных и эффективных преобразований. Именно психологическая культура является ведущим компонентом успешности личностного и профессионального самоопределения, самореализации, социальной, психологической адаптации, саморазвития личности и др.

Современный ритм жизни, увеличение количества неполных, конфликтных семей, занятость родителей наряду с их недостаточным уровнем развития психологической культуры существенно искажают характер детско-родительских отношений. В настоящее время существует немало исследований, где рассматриваются различные аспекты психологической культуры личности (Я. Л. Коломинский, Л. С. Колмогорова, Н. И. Обозов, О. И. Мотков, Л. Д. Дёмина и др.), однако, понятие «психологическая культура родителей» в науке разработано недостаточно, практически нет исследований, посвященных изучению её особенностей и ее влияния на успешность воспитания детей. В данном исследовании психологическая культура рассматривается как наработанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития [1].

С целью изучения взаимосвязи психологической культуры личности юношеского возраста и родительских установок было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 60 человек, из них 40 девушек, 20 юношей в возрасте от 19 до 22 лет (средний возраст составил 21 год). У всех испытуемых имеются дети в возрасте от 1 месяца до 3 лет. Были использованы следующие методики: методика изучения родительских установок Е. С. Шефера, Р. К. Белла, методика «Психологическая культура личности» О. И. Моткова.

В ходе исследования было выявлено, что у 22 испытуемых (37 %) преобладает высокий уровень психологической культуры. Такие родители обладают хорошей саморегуляцией своих эмоций, действий и мыслей, у них развиты стремления и умения поддерживать преимущественно положительный эмоциональный тон, умеют сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, создают и поддерживают позитивные личностные установки и отношения.

У 18 респондентов (30 %) отмечается средний уровень психологической культуры. Такие родители достаточно самоорганизованы, способны к конструктивному ведению дел. Они осуществляют деятельность по самовоспитанию личностных установок и поведения. Низкие показатели выявлены по шкале «творчество», это говорит о том, что такие родители не стремятся к творческому поиску, не создают новые идеи и способы осуществления деятельности.

Низкий уровень психологической культуры родителей был выявлен у 20 испытуемых (33 %). Низкие показатели выявлены по следующим шкалам: «самопознание», «творчество», «самоорганизованность», «саморазвитие». Это свидетельствует о том, что родители с низким уровнем психологической культуры не стремятся к саморазвитию, самопознанию, самоанализу своих личностных и поведенческих особенностей. Не создают новые идеи и приемы работы, следуют стереотипной деятельности, недостаточно владеют навыками планирования и самоорганизации.

Что у 32 респондентов (54 %) выявлен оптимальный эмоциональный контакт с ребенком. Это говорит о том, что в такой семье преобладают партнерские отношения, наблюдается побуждение словесных проявлений и вербализации, родители принимают участие в развитии активности ребенка, между родителями и ребенком существуют уравнительные отношения.

Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком выявлена у 10 испытуемых (16 %). Это свидетельствует о том, что родители раздражительны, вспыльчивы по отношению

к ребенку. С их стороны наблюдается агрессивность, суровость, излишняя строгость. Такие родители уклоняются от контакта с ребенком и не принимают активного участия в его воспитании.

Для 18 испытуемых (30%) характерной является излишняя концентрация на ребенке. Это является следствием чрезмерной заботы со стороны родителей, установления отношений зависимости. Такие родители исключают возможность внесемейного влияния на воспитание ребенка, чрезмерно вмешиваются в мир ребенка, нарушают его личные границы. Такие родители подавляют волю, агрессивность и сексуальность ребенка. Так же для таких родителей свойственно стремление ускорить развитие ребенка.

С целью выявления статистически достоверной взаимосвязи между уровнем психологической культуры и родительскими установками нами был проведен корреляционный анализ данных с помощью метода параметрической статистики – корреляционного анализа по критерию ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции ( $R_s = 0,467$ ) свидетельствует о наличии прямой умеренной взаимосвязи между уровнем психологической культуры и родительскими установками.

У 86 % родителей с высоким уровнем психологической культуры был выявлен оптимальный эмоциональный контакт с ребенком. Выявленная закономерность объясняется тем, что родители с высоким уровнем психологической культуры обладают представлением об особенностях развития детей, они умеют владеть собой, сопереживать другим людям, умеют адекватно воспринимать окружающих и себя самих, что положительно сказывается на процессе взаимодействия с детьми. Такие родители уверены в себе, хорошо рефлексируют свои собственные мотивы, планомерно реализуют свои намерения, у них развито чувство внутреннего долга, активность и самостоятельность. Они доверяют ребенку, поощряют его самостоятельность, принимают активное участие в его развитии, выстраивают уравнилельные отношения с ребенком. Немаловажным является и то, что родители, обладающие высоким уровнем психологической культуры, способны к созданию оптимальных отношений со своим ребёнком, учитывая его индивидуальные и возрастные особенности, а также потребности всех остальных членов семьи.

Родителям с низким уровнем психологической культуры свойственны излишняя концентрация на ребёнке (50 %) или излишняя эмоциональная дистанция с ним (40 %). Данная закономерность объясняется тем, что такие родители не образуют и не поддерживают конструктивное самоотношение, не анализируют свои личностные и поведенческие особенности, в результате чего не могут конструктивно оценить свои родительские установки по отношению к детям. Родители с низким уровнем психологической культуры плохо саморегулируют свои эмоции, действия и мысли, что сказывается на отношениях с детьми. Такие родители испытывают досаду, злость, раздражение по отношению к ребенку. Нередко они не имеют представлений о способах и методах организации деятельности ребенка, предоставляя ему развиваться самому по себе. Контактывая с ребенком, родители с низким уровнем психологической культуры редко хвалят его, чаще негативно оценивают его деятельность, проявляет неадекватную реакцию на успех ребенка, либо полное безразличие. Очень часто такие родители, взаимодействуя с ребенком, показывают свое неприятие его индивидуальных особенностей, сочетая с жесткими формами наказания, авторитаризмом, либо могут подчеркнуто игнорировать ребенка, порождая у него чувство ненужности, агрессии. Взаимодействуя с ребенком, могут следовать либеральному стилю, предоставляя ребенку свободу выбора, слабо контролируя его деятельность, или, наоборот, стремятся удержать, привязать к себе ребенка, лишить его самостоятельности.

Необходимо заметить, что при среднем уровне психологической культуры у родителей может преобладать любой тип взаимоотношений. Так, у 50 % родителей со средним уровнем психологической культуры выявлен оптимальный эмоциональный контакт

с ребенком, у 22 % – излишняя дистанция с ребенком, у 28 % – излишняя концентрация на ребенке. Одни родители со средним уровнем психологической культуры стремятся к сотрудничеству с ребенком, к поддержанию близких эмоциональных отношений. Другие раздражительны, суровы, вспыльчивы по отношению к ребенку, уклоняются от контакта с ним. Также родители со средним уровнем психологической культуры могут использовать противоположный тип взаимодействия с ребенком: постоянно ощущать тревогу за ребенка, стараться чрезмерно оградить его от трудностей и неприятностей жизни, создавать отношения зависимости.

Было установлено, что психологическая культура родителей оказывает прямое влияние на воспитательный потенциал семьи. Чем выше уровень психологической культуры родителей, тем в большей степени родители заинтересованы в общении со своим ребёнком, принимают активное участие в его развитии и воспитании. В семьях, где у родителей высокий уровень психологической культуры, воспитательный потенциал намного выше, чем в остальных семьях.

### Литература

1 Мотков, О. И. Психология самосознания личности / О.И. Мотков. – М. : Треугольник, 1993. – 97 с.

УДК 159.922

*Я. А. Емельянцева*

### ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ

*В статье отражены результаты исследования психологического пола и механизмов психологических защит в период ранней и поздней зрелости, а также описаны результаты исследования по выявлению гендерных особенностей проявления механизмов психологических защит в период ранней и поздней зрелости.*

Актуальность исследования механизмов психологических защит обусловлена гуманистическими и личностно-ориентированными тенденциями в нашем обществе, с одной стороны, нарастанием напряженности, нестабильности – с другой. *Сложность эмпирического изучения выделенного феномена обусловлена его особой спецификой. Защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии.* Механизмы психологических защит направлены на сохранение нормального уровня самооценки личности, ее образа «Я» и картины окружающего мира, способствуют сохранению психологической стабильности, разрешению внутриличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

В проблематике половых различий использования механизмов психологических защит в отечественной науке на сегодняшний день существует дефицит информации. При рассмотрении проблемы половых различий следует учитывать неоднозначность этой категории. Пол, являясь фундаментальной характеристикой, обнаруживает свои специфические особенности на всех уровнях функционирования человека [1]. Гендерными особенностями принято называть – социально обусловленные особенности поведения и психики мужчин и женщин, то, что ожидается от них в исполнении тех или иных ролей, в том или ином возрасте. Иными словами, понятие «гендер» включает в себя половые различия, акцентирует внимание на широком круге проявлений, свойственных мужчинам и женщинам, которые так или иначе, связаны с их половозрастным статусом [2].

Целью нашего исследования является выявить гендерные особенности проявления механизмов психологических защит в период ранней и поздней зрелости.

Исследование было проведено на базе ОАО ГЛЗ Центролит города Гомеля и ОАО «СтанкоГомель».

В исследовании приняли участие 100 человек (60 мужчин и 40 женщин), работники цехов № – 9, 10, 16 и 21. Возраст испытуемых составил 25–35 лет (ранняя зрелость) и 45–60 лет (поздняя зрелость).

Для изучения гендерных особенностей проявления механизмов психологических защит использовались следующие методики: методика «Маскулинность – фемининность» С. Бем; личностный опросник – «Индекс Жизненного Стиля» – Р. Плутчика, Г. Келлермана и Г. Конте [3].

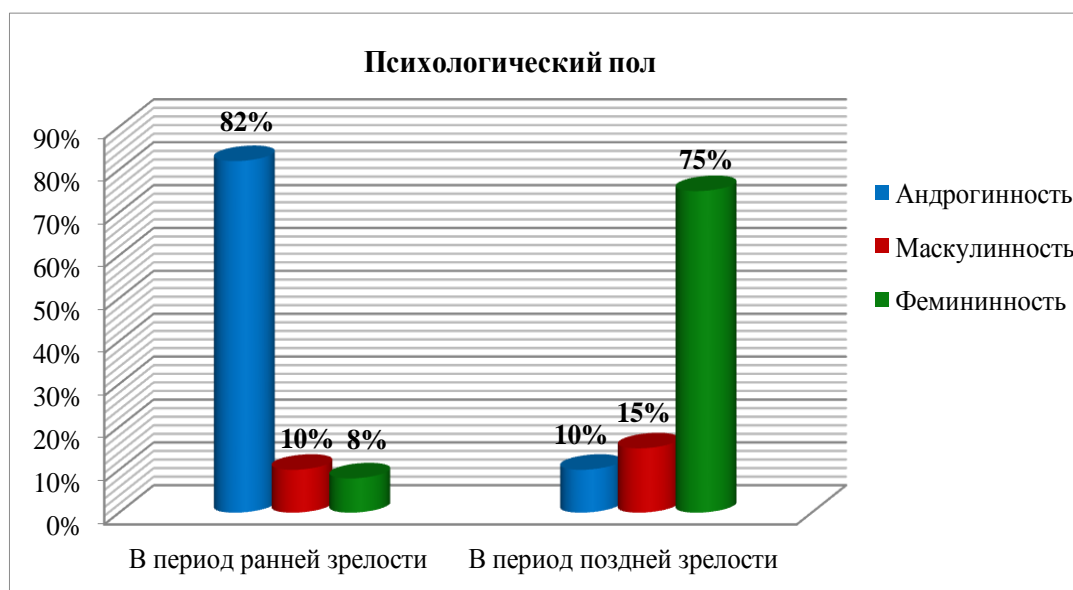


Рисунок 1 – Результаты исследования психологического пола по методике «Маскулинность – фемининность» С. Бем

Анализ результатов полученных с помощью методики «Маскулинность – фемининность» С. Бем показала, что в группе респондентов относящихся к периоду ранней зрелости наиболее ярко выражен андрогинный тип гендерной идентичности, в меньшей степени выражен маскулинный тип, в наименьшей степени фемининный тип гендерной идентичности.

Следовательно, люди в период ранней зрелости в большей мере относятся к андрогинному типу. Андрогинность характеризуется тем, что в соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или фемининности. В личности на паритетных началах могут быть представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа.

В группе респондентов относящихся к периоду поздней зрелости наиболее ярко выражен фемининный тип гендерной идентичности, в меньшей степени выражен маскулинный тип, в наименьшей степени андрогинный тип гендерной идентичности.

Следовательно, люди в период поздней зрелости в большей мере относятся к фемининному типу. Фемининность характеризуется как позиция, внутренне присущая женщине. К типично женским чертам традиционно относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и другое. Социальные стереотипы фемининности меньше касаются

полевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

Анализ результатов, полученных с помощью личностного опросника – «Индекс Жизненного Стиля» – Р. Плутчика, Г. Келлермана и Г. Конте показал, что в группе респондентов, относящихся к периоду ранней зрелости ярко выражено использование таких механизмов психологических защит как: проекция (48,3 %), рационализация (44,3 %) и отрицание (29 %).

В группе респондентов относящихся к периоду поздней зрелости ярко выражено использование таких механизмов психологических защит как: проекция (68,9 %), рационализация (55,3 %) и отрицание (47,9 %).

Таким образом, люди в период ранней и поздней зрелости склонны снимать возникшее напряжение с помощью таких механизмов психологических защит, как проекция, рационализация и отрицание. В основе проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписывается другим людям и таким образом становятся как бы вторичными [4]. При использовании рационализации личность создает логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые она (личность) не может признать из-за угрозы потери самоуважения. Отрицание – механизм психологической защиты, посредством которого личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо какой-либо внутренний импульс или сторона отрицает самое себя [5].

Результаты исследования гендерных особенностей механизмов психологических защит в период ранней и поздней зрелости представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования механизмов психологических защит с разными типами гендерной идентичности (%)

Показатели	Проекция		Рационализация		Отрицание	
	Ранняя зрелость	Поздняя зрелость	Ранняя зрелость	Поздняя зрелость	Ранняя зрелость	Поздняя зрелость
Маскулинность	2	7	6	4	2	4
Андрогинность	56	5	14	5	12	0
Фемининность	4	31	0	23	4	21

Анализ полученных данных предоставленных в таблице 1 позволят сделать вывод, что в группе респондентов относящихся к периоду ранней зрелости наиболее ярко выражен андрогинный тип гендерной идентичности с использованием таких механизмов психологических защит как: проекция (56 %), рационализация (14 %), отрицание (12 %).

Следовательно, люди в период ранней зрелости являются андрогинами, которые склонны снимать возникшее психологическое напряжение с помощью такого механизма психологических защит, как проекция.

В группе респондентов относящихся к периоду поздней зрелости наиболее ярко выражен фемининный тип гендерной идентичности с использованием таких механизмов психологических защит как: проекция (31 %), рационализация (23 %), отрицание (21 %).

Следовательно, люди в период поздней зрелости являются фемининами, которые склонны снимать возникшее психологическое напряжение с помощью такого механизма психологических защит, как проекция.

Анализ исследования механизмов психологических защит в зависимости от пола показал, что характерной особенностью большинства женщин исследуемых в период ранней зрелости является яркая выраженность таких механизмов психологических защит как: рационализация (44,7 %), проекция (41,3 %), и отрицание (33,3 %).

Характерной особенностью большинства мужчин исследуемых в период ранней зрелости является яркая выраженность таких механизмов психологических защит как: проекция (51,3 %), рационализация (44,1 %) и вытеснение (34,3 %).

Таким образом было выявлено, что женщины и мужчины в период ранней зрелости склонны снимать возникшее психологическое напряжение с помощью таких механизмов психологических защит, как рационализация, проекция, отрицание и вытеснение.

Характерной особенностью большинства женщин исследуемых в период поздней зрелости является яркая выраженность таких механизмов психологических защит как: проекция (68,3 %), отрицание (45,5 %) и рационализация (41,7 %).

Характерной особенностью большинства мужчин исследуемых в период поздней зрелости является яркая выраженность таких механизмов психологических защит как: проекция (69,5 %), рационализация (66,7 %) и компенсация (65 %).

Таким образом было выявлено, что женщины и мужчины в период поздней зрелости склонны снимать возникшее психологическое напряжение с помощью таких механизмов психологических защит, как проекция, рационализация, отрицание и компенсация.

Для определения статистической значимости различий в использовании механизмов психологических защит в выборках мужчин и женщин нами был использован *t*-критерий Стьюдента, направленный на сравнение величин средних значений двух выборок.

При исследовании определения значимости пола на выбор используемых механизмов психологических защит нами были получены следующие данные: в выборке женщин и мужчин в период ранней зрелости  $t_{эмп.} = 0,2$  (для  $p \leq 0,05$ ) при  $t_{кр.} = 2,011$  (для  $p \leq 0,05$ ), полученный результат входит в зону незначимости. В выборке женщин и мужчин в период поздней зрелости  $t_{эмп.} = 1,9$  (для  $p \leq 0,05$ ) при  $t_{кр.} = 2,011$  (для  $p \leq 0,05$ ), полученный результат входит в зону незначимости.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод что, различия между женщинами и мужчинами в период ранней и поздней зрелости в выборе механизмов психологических защит статистически не значимы.

## Литература

1 Хвостов, А. А. Гендерные особенности организационного поведения / А. А. Хвостов // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 34–36.

2 Мудрик, А. А. О полоролевом воспитании / А. А. Мудрик // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 179–181.

3 Кружкова, О. В. Психологические защиты личности: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Издательство Росгоспроф – педуниверситет, 2006. – 153 с.

4 Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.

5 Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / Авторы очерка о Фрейде Ф. В. Басин и М. Г. Ярошевский. – М. : Наука. 1989. – 456 с. – (Серия «Классики науки»).

УДК 796.011.3:160.8

*Д. В. Ермаченко*

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

*В статье рассматриваются особенности формирования мотивации учащихся вспомогательной школы-интерната к занятиям физкультурно-спортивной деятельностью.*

*Осуществлен анализ результатов мониторинга изучения мотивов участия школьников в спортивной деятельности.*

Анализируя теории мотивации, можно сделать выводы о том, что необходим личностный подход к оценке интересов и потребностей подростков вспомогательной школы-интерната к занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью.

*Цель исследования:* экспериментально проверить эффективность методики развития мотивации физкультурно-спортивной деятельности учащихся вспомогательной школы-интерната.

*Объект исследования* – образовательный процесс физического воспитания учащихся вспомогательной школы-интерната.

*Предмет исследования* – особенности мотивации занятий физической культурой и спортом учащихся вспомогательной школы-интерната.

*Задачи исследования:*

1 Изучить содержание мотивов двигательной активности учащихся вспомогательной школы-интерната, как основного фактора повышения их физкультурно-спортивной активности.

2 Выявить противоречия процесса формирования мотивации к физкультурно-спортивной деятельности учащихся вспомогательной школы-интерната.

3 Определить динамику ведущих мотивов занятий физкультурно-спортивной деятельностью учащихся вспомогательной школы-интерната в течение учебного года.

4 Научно обосновать и апробировать методику, направленную на активизацию мотивации физкультурно-спортивной деятельности учащихся вспомогательной школы-интерната.

В исследовании приняли участие 50 учащихся вспомогательной школы-интерната № 5. Анализ результатов анкетирования представлен на рисунках 1–3.



Рисунок 1 – Ответы на вопрос «Любите ли вы заниматься физической культурой?»

По данным рисунка, мы видим, что 54 % учащихся негативно относятся к занятиям физической культурой, причем, в большинстве это девочки. Еще в возрасте 10–12 лет учащиеся имеют некоторый интерес к посещению уроков физической культуры, в старших классах картина мотивации к занятиям меняется в отрицательную сторону.

Для большинства учащихся вспомогательной школы-интерната физическая культура – это средство развития физических качеств (40 %), также немаловажным является общение с друзьями во время занятий физкультурой (19 %), наименьшими мотивами стали: желание стать здоровым (3 %) и воспитывать волевые качества (2 %).





Рисунок 2 – Ответы на вопрос «Что в деятельности преподавателя побуждает вас к занятиям физической культурой?»

Все вышесказанное говорит о том, что учащиеся понимают цель физической культуры, но незначительно мотивированы к деятельности.

Основными причинами занятий физкультурой и спортом учащихся вспомогательной школы-интерната являются следующие: общение со сверстниками (36 %); желание получить хорошую оценку (23 %) и удовлетворение потребностей в движении (14 %).

Все это говорит о том, что среди мотивов, побуждающих к занятиям физической культурой в данной группе преобладают коллективные.

Главной причиной того, что учащиеся не занимаются физической культурой является значительная учебная загруженность (65 %). Также отмечается снижение интереса к занятиям (23 %).

Мы также можем предполагать, что нежелание заниматься физической культурой возникает у учащихся в связи с особенностями в развитии. Об этом свидетельствует факт, что 50 % учащихся проходят специальное терапевтическое лечение, которое сказывается на общем самочувствии и настроении.

Главной причиной того, что учащиеся побуждают к занятиям физической культурой – это проявление интереса к деятельности учащихся со стороны педагога (72 %). Поскольку в учреждении соблюдается дисциплина, то причиной «досрочный отпуск с уроков» мотивом к занятиям не может быть. Зато учащиеся с удовольствием на уроке могут заниматься общественно-полезной деятельностью, которая на их взгляд, также способствует физическому развитию.

Таким образом, результаты анкетирования показывают, что у учащихся вспомогательной школы-интерната недостаточно сформирована мотивация к занятиям физкультурно-спортивной деятельностью, к тому же среди главных причин посещения уроков физической культуры и спортивных секций является общение со сверстниками. Такие результаты вполне объясняются возрастными и индивидуальными особенностями учащихся (подростковый период, обучение во вспомогательной школе) и ведущим видом деятельности на данном этапе жизни. Для учащихся главным является интимно-личностное общение со сверстниками, а не учебная деятельность, а также ярко выражена направленность на свои собственные уже сформировавшиеся интересы. Проведенное

исследование также показало, что на мотивацию к занятиям физкультурно-спортивной деятельностью влияют условия, в которых она проходит и в большей мере эти условия зависят от профессиональной деятельности преподавателя физической культуры.

По данным диагностики по методике изучения мотивов участия школьников в деятельности (по Л. В. Байбородой) был составлен протокол ответов учащихся. Наглядно результаты представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Результаты диагностики по методике изучения мотивов участия школьников в спортивной деятельности (по Л. В. Байбородой)

Полученные данные подтверждают результаты анкетирования учащихся. На первом месте находятся коллективные мотивы занятия физической культурой и спортом (49 %), личностные и престижные мотивы занимают приблизительно одинаковый уровень значимости для школьников. Отметим также, что чем старше учащиеся, тем ниже у них уровень коллективной мотивации в сфере физической культуры и спорта.

### Литература

- 1 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
- 2 Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А. В. Родионов. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2004. – 576 с.
- 3 Ильин, Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. – М. : Просвещение, 1987. – 287 с.

УДК 159.942-053.6:616-036.12

*Е. С. Ерохова*

### ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

*Статья посвящена проблеме эмоциональной сферы подростков, страдающих хроническими заболеваниями. В статье представлены результаты сравнительного анализа структурных показателей и общего индекса враждебности, агрессивности, личностной и ситуативной тревожности подростков с хроническими заболеваниями и условно «здоровых» подростков.*

Проблема психического и физического здоровья детей в настоящее время приобретает особую актуальность. Значительное ухудшение состояния здоровья детей, характеризующееся ростом заболеваемости, изменением возрастной структуры и увеличением частоты хронических заболеваний отмечается уже в конце 90-х годов прошлого века. В Республике Беларусь к 1999 году (в сравнении с 1991 годом) на 33,5 % увеличилось число подростков (15–16 лет) с впервые установленным диагнозом заболеваемости. В структуре заболеваемости детей в Республике Беларусь первое место занимают заболевания органов дыхания (до 60% всех случаев заболеваний и до 71 % впервые зарегистрированных в течении года). Прослеживается тенденция роста болезней нервной системы, органов пищеварения. В связи с аварией на Чернобыльской атомной электростанции наблюдается значительный рост числа аутоиммунных заболеваний щитовидной железы. За период с 1990 по 1995 гг. заболеваемость возросла в 3 раза [1].

Если сравнить показатели заболеваемости детей в Беларуси и России (на 10 тыс. детского населения), то в 1992 и 1996 гг. Беларусь уступала России, а уже в 1995 и 1997 гг. – в Беларуси зарегистрировано почти на 10 тыс. случаев больше. Разного рода хронические заболевания в настоящее время диагностируются в среднем у 40–45 % школьников [2].

В психологических исследованиях Т. Г. Горячевой, Д. Н. Исаева, Н. А. Коваленко, В. В. Николаевой, Е. Т. Соколовой показано, что наличие соматических расстройств изменяет нормальный ход личностного развития ребенка. Изучены психологические особенности детей с такими заболеваниями, как диабет (С. В. Гнедова), заболевания легких (М. М. Орлова), гипертония и язвенная болезнь желудка (Е. Р. Калитеевская), сердечно-сосудистые заболевания (М. З. Никольская).

Эмоциональную сферу личности составляют различные формы переживания (аффекты, эмоции, настроения, чувства, стрессы), каждая из которых качественно отличается друг от друга, влияет на поведение и деятельность человека, выполняет определенную функцию. Как отмечает С. Р. Немов, эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его деятельности [3, с. 436].

Г. К. Поппе и С. М. Пукшанская выделяют следующие особенности личности больных подростков: повышенная чувствительность, возбудимость, пугливость, раздражительность, быстрая смена настроения с преобладанием сниженного, обидчивость, впечатлительность, повышенный уровень тревожности, страх возникновения тяжелого приступа, неизлечимости заболевания [4, с. 243].

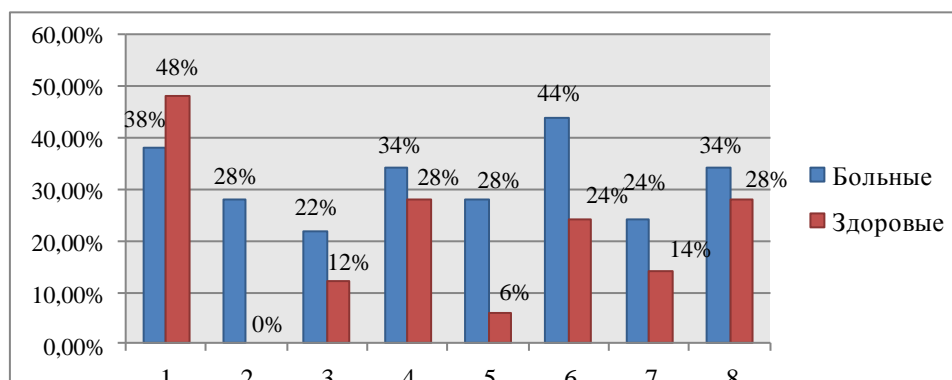
Цель исследования – изучить особенности эмоциональной сферы подростков с хроническими заболеваниями. В исследовании приняло участие 100 подростков в возрасте от 12 до 16 лет, из которых 50 имеют хронические заболевания (хронический гастрит, бронхиальная астма, почечная недостаточность, заболевания щитовидной железы). Для достижения поставленной цели были использованы: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки и методика диагностики самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина.

Результаты изучения агрессивности у больных подростков и здоровых подростков представлены на рисунке 1.

Также, были получены суммарные индексы, отражающие уровень агрессивности и враждебности у больных подростков и здоровых подростков (таблица 1).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что у подростков с хроническими заболеваниями уровень косвенной агрессии, раздражения, подозрительности, обиды, агрессивности и враждебности выше, чем у здоровых подростков. Это свидетельствует о том, что подростки с хроническими заболеваниями более склонны проявлять агрессию в скрытой форме (направлять на другое лицо), готовы к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость),

осторожны по отношению к людям и убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред, склонны испытывать зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия, чем здоровые подростки.



Примечание: 1 – физическая агрессия; 2 – вербальная агрессия; 3 – косвенная агрессия; 4 – негативизм; 5 – раздражение; 6 – подозрительность; 7 – обида; 8 – чувство вины

Рисунок 1 – Сравнение показателей агрессивного поведения подростков

Таблица 1 – Результаты изучения уровня агрессивности ( $n = 100$ )

Индекс	Уровень	Больные подростки, %	Здоровые подростки, %	Значение $U$ -критерия Манна–Уитни
Индекс агрессивности	ниже нормы	42	58	$U = 1004, p \leq 0,05$
	норма	52	38	
	выше нормы	6	4	
Индекс враждебности	ниже нормы	4	0	$U = 834,5, p \leq 0,05$
	норма	46	78	
	выше нормы	50	22	

Для подростков, с хроническими заболеваниями более характерны деструктивные тенденции в области субъектно-объектных отношений, более свойственно проявление негативных чувств и негативных оценок относительно людей и событий.

По результатам проведенного эмпирического исследования уровня тревожности были получены количественные показатели по двум шкалам, отражающие уровень ситуативной и личностной тревожности у больных подростков и здоровых подростков (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты изучения уровня тревожности ( $n = 100$ )

Вид тревожности	Уровень	Больные подростки, %	Здоровые подростки, %	Значение $U$ -критерия Манна–Уитни
Ситуативная тревожность	очень низкий	20	18	$U = 948, p \leq 0,05$
	низкий	32	56	
	средний	42	26	
	высокий	4	0	
	очень высокий	2	0	
Личностная тревожность	очень низкий	10	8	$U = 922, p \leq 0,05$
	низкий	14	38	
	средний	68	50	
	высокий	6	4	
	очень высокий	2	0	

Данные изучения уровня ситуативной и личностной тревожности у больных подростков и здоровых подростков для наглядности представлены на рисунке 2.

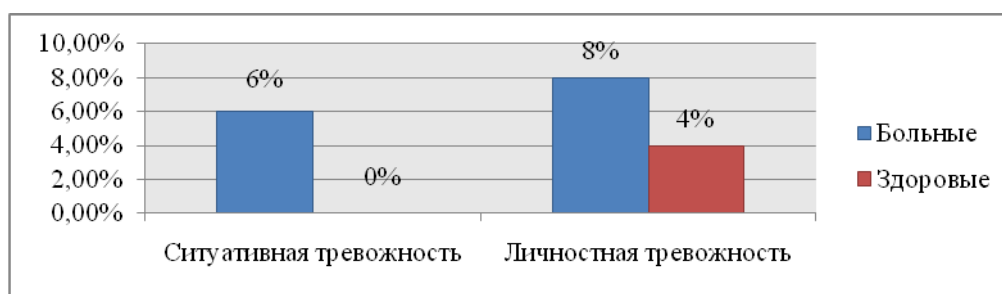


Рисунок 2 – Уровень ситуативной тревожности и личностной тревожности

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки с хроническими заболеваниями по сравнению со здоровыми подростками более склонны переживать состояния напряжения, беспокойства, нервозности, также, у них возможности появления нарушений внимания и тонкой координации, а также, подростки с хроническими заболеваниями по сравнению со здоровыми подростками более склонны воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие и реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Исходя из приведенных выше результатов, можно сделать вывод о том, что у подростков с хроническими заболеваниями уровень ситуативной и личностной тревожности выше, чем у здоровых подростков. Это свидетельствует о том, что подростки с хроническими заболеваниями более склонны переживать состояния напряжения, беспокойства, нервозности, также, у них возможности появления нарушений внимания и тонкой координации, а также, более склонны воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие и реагировать на такие ситуации состоянием тревоги, чем их здоровые сверстники.

С учетом полученных результатов была разработана программа психологической коррекции эмоциональной сферы подростков с хроническими заболеваниями, которая состояла из трех блоков: знакомство, снятие состояния эмоционального и дискомфорта; снижение уровня агрессивности, снижение уровня тревожности. При апробации данной программы экспериментальная группа состояла из 12 подростков, имеющих хронические заболевания. Контрольная группа состояла из 38 подростков, имеющих хронические заболевания, с которыми специальная работа не проводилась. По окончании коррекционного воздействия занятий было проведено итоговое исследование уровня тревожности и агрессивности у подростков, имеющих хронические заболевания, в результате которого были получены значимые изменения: у подростков из экспериментальной группы уровень физической агрессии, косвенной агрессии, чувство вины, индекс агрессивности и индекс враждебности снизился, по сравнению с подростками из контрольной группы. Это свидетельствует о том, что, подростки из экспериментальной группы менее склонны использовать физическую силу против других, менее склонны проявлять агрессию в скрытой форме (направлять ее на другое лицо), менее склонны испытывать угрызения совести и чувство вины, выраженное в убеждении о том, что он является плохим человеком, что поступает зло. Для подростков из экспериментальной группы менее характерны деструктивные тенденции в области субъектно-объектных отношений, менее свойственно проявление негативных чувств и негативных оценок относительно людей и событий.

У подростков из экспериментальной группы уровень ситуативной тревожности выше, чем у подростков из контрольной группы, а уровень личностной тревожности стал ниже, чем у подростков из контрольной группы. Это свидетельствует о том, что

подростки из экспериментальной группы более склонны переживать состояния напряжения, беспокойства, нервозности, также, у них возможности появления нарушений внимания и тонкой координации, и менее склонны воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие и реагировать на такие ситуации состоянием тревоги по сравнению с подростками из контрольной группы.

Таким образом, можно сделать вывод, что программа психокоррекции эмоциональной сферы подростков с хроническими заболеваниями повлияла на снижение уровня агрессивности, враждебности и личностной тревожности, а уровень ситуативной тревожности остался на высоком уровне.

### Литература

1 Вялков, А. И. Концептуальный подход к формированию программы повышения квалификации по лекарственному менеджменту / А. И. Вялкова, Г. В. Шашкова, Р. С. Скулова // Фармация. – 2001. – № 1. – С. 56.

2 Гаврюшова, Л. П. Справочные издания в работе педиатра / Л. П. Гаврюшова, И. Н. Захарова, Е. А. Репина // Человек и лекарство : тезисы докладов конгресса. – Москва, 1999. – С. 499.

3 Немов, Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – Кн. 3. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

4 Поппе, Г. К. Нервно-психические нарушения у детей с бронхиальной астмой / Г. К. Поппе, С. М. Пушанская. – М. : Медицина, 1982. – 325 с.

УДК 159.923.2:379.8 – 057.875

*Н. Н. Зенько*

### ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИОННОГО ДОСУГА СТУДЕНТОВ

*Самореализация успешна, если студент включен в достаточное количество социальных отношений, которые в большом количестве обеспечивает сфера досуга. В статье рассматриваются смысловые, структурные и функциональные особенности досуга студентов, в которых автор выделяет самореализационный его аспект. Приводятся результаты анкетирования студентов о предпочитаемых формах досуга, определены особенности самореализационного досуга студенческой молодежи.*

Проблема организации досуга воспитанников не новая. Однако с учетом современной динамично меняющейся социально-культурной ситуации она актуальна как никогда. В научном знании существуют две противоположные друг другу точки зрения о сущности досуга. Во-первых, при правильной организации и самоорганизации он является незаменимым фактором в восприятии и присвоении обучающимися ценностей духовной культуры, признаком их творческого развития. Во-вторых, он может оказаться мощным криминогенным фактором, поскольку отсутствие необходимых психолого-педагогических условий формирования культуры досуга способствует усилению отрицательного влияния улицы, средств массовой информации и различных субкультур. Очевидно, что педагогической науке принадлежит важная роль в организации досуга обучающихся.

Категория досуга рассматривалась в трудах античных философов. Досуг был важной составляющей жизни человека той эпохи и занимал одно из центральных мест в системе социальных институтов. Так, Аристотель определил досуг как «не работу», деятельность,

осуществляемую «ради нее самой» и не связанную с зарабатыванием денег. По его мнению, досуг значим в жизни каждого человека и необходим для созерцания и мудрствования, которые в свою очередь дают счастье, а значит, важной педагогической задачей является воспитание в «гражданах умения пользоваться досугом» [1, с. 619]. В античном мире досуг характеризовал счастье, порядок и гармонию во взаимодействии индивида с внешним миром.

Как социокультурное явление досуг широко рассматривается гуманитарными науками и определяется как система различных видов человеческой деятельности в свободное время. В педагогической литературе досуг определяют, как пространство отдыха и деятельности, «часть свободного времени», «потенциальный ресурс воспитания», который обеспечивает «самоактуализацию и самореализацию личности» [2, с. 392]. В настоящее время активно развивается такая отрасль педагогического знания как «педагогика досуга», изучающая проблемы организации досуга людей всех возрастов.

Значительный вклад в разработку теоретических и практических основ организации досуговой деятельности обучающихся внесли российские и белорусские ученые (Е. С. Бабосова, А. Ф. Воловик, В. А. Воловик, С. П. Иваненков, Э. В. Соколов, Ю. А. Стрельцов, С. А. Шмаков и др.). Они рассматривают досуг как предоставляемую человеку возможность заниматься по своему усмотрению в свободное время разнообразной деятельностью, удовлетворяя свои интересы и потребности. В их исследованиях подчеркивается, что досуг является фактором формирования личности, «ведущей сферой личностной самореализации и социокультурной интеграции» [3, с. 336]. Как показывает опыт, в отличие от учебного процесса, досуговое пространство отличается значительно большей свободой для саморазвития и самовыражения. Поэтому организуемая внеучебная деятельность является важной составляющей качественной подготовки будущего специалиста.

Важным показателем, характеризующим процесс организации досуга, является критерий качества его проведения, определяемый с точки зрения выполнения основных *функций*: развивающей, просветительской, развлекательной, воспитательной, социализирующей, коммуникативной и др. Ю. А. Стрельцов выделяет три основные социокультурные функции досуговой деятельности. Первая из них – *креативная*, характеризующая степень пополнения личностью культуры предметно-практическими и духовно-психологическими ценностями. Вторая функция – *социально-организующая*, связанную с возрастающей ролью культурного досуга в духовном приобщении человека к социуму, в социализации и социальной адаптации. Третья функция – *личностно-развивающая* или *педагогическая*, отражающая целенаправленность развития основных личностных потенциалов. [4, с. 31].

Многочисленные исследования показывают, что доминирующим занятием людей в свободное от учебы и работы время является потребление культурных благ, которое включает в себя иерархию различных видов досуговой деятельности. Эта иерархия представлена двумя уровнями: *пассивным* (прогулки, просмотр телепередач, Интернет, общение с друзьями, сон и т. д.) и *активным* (спорт, посещение театров, выставок, туризм и т. д.). Эти уровни характеризуют репродуктивные формы досуга.

Досуг студенческой молодежи существенно отличается от досуга других возрастных групп в силу ее специфических потребностей и социально-психологических особенностей, проявляющихся в способности к творческой деятельности, преобразованию себя и окружающего мира, инициативности. В случаях, когда человек из субъекта потребления превращается в субъект созидания, проявляя социально-творческую активность, можно выделить еще один уровень досуга – *созидательно активный*. Этот уровень предполагает не только простое (пассивное или активное) потребление культурных благ, но и ценностное преобразование социокультурной реальности через сознательное активное воздействие личности на саму себя с целью наиболее полной самореализации. Самореализационный досуг – это творческий досуг, заключенный в рамках свободного времени.

*Самореализационный досуг студентов* – это целенаправленно организуемая совокупность различных видов занятий и деятельности, осуществляемая в свободное от учебы время, способствующая реализации сущностных сил в результате развития личностных качеств, удовлетворения духовных, творческих и других социально значимых потребностей. Анализ научной литературы, практический опыт внеучебной работы со студенческой аудиторией позволяет выделить такие *формы* самореализационного досуга: общественно полезный труд, волонтерская деятельность, творческая самодеятельность, студенческая печать и др.

Как видим, содержательный аспект связи самореализации и досуга студентов представляет собой специфический феномен, обуславливающий создание особого образовательного пространства, способствующего сознательному раскрытию творческого индивидуально-личностного своеобразия субъекта в различных видах социально значимой деятельности. Белорусский ученый В. Т. Кабуш отмечает, что «в формировании личности, готовой к социально значимой творческой деятельности, следует видеть одну из основных целей воспитания» [5, с. 128].

Исследователи подчеркивают, что самореализация важна для человека любого возраста. Однако она особенно актуальна в период молодости, поскольку это заключительный этап активного формирования личности, системы взглядов и ценностей. Проблема досуга – это не только и не столько проблема свободного времени, его использования или проведения, сколько проблема формирования позитивной социальной активности молодежи, возможностей ее творческой самореализации. Самореализация и досуг предстают элементами общей целостности становления личности.

То, как человек проводит свободное время, говорит не только о его склонностях, интересах и деятельностной направленности, но и о том, в каких направлениях он хочет развиваться и самосовершенствоваться. Кроме того, вопрос о формах молодежного досуга является показателем интеллектуального и духовного развития нации в настоящем и на будущую перспективу. С целью изучения предпочтений студентов при выборе досуга нами был проведен опрос среди студентов 1–2 курса специальности «Социальная педагогика» и «Психология». Выборочная совокупность составила 90 человек в возрасте от 17 до 21 года. Структуру студенческого досуга мы представили указанными выше уровнями: пассивным, активным и созидательно активным. Испытуемым было предложено проранжировать формы досуговой деятельности от наиболее предпочитаемых к наименее. Рассмотрим подробнее полученные результаты (таблица 1).

Таблица 1 – Рейтинг предпочтений студентов в выборе форм досуга

Форма проведения досуга	Ранг
Общение с друзьями, встречи, хождение в гости, отдых в кафе, барах, дискотеки	1
Домашний досуг: сон, просмотр телевизора, компьютер, Интернет, общение в соцсетях, работа по дому, кулинария	2
Прогулки в парке, поход в магазин, ярмарки	3
Культурно-творческий досуг: пение, танцы, рукоделие, кино, театр, выставки, концерты, музеи	4
Спортивная деятельность, туризм, выезды на природу	5
Самообразование: чтение книг, обучающие курсы, тренинги, семинары, клубы или кружки по интересам	6
Участие в общественной (профорг, культорг, староста) и внеучебной деятельности университета и факультета: различные воспитательные мероприятия, конкурсы, форумы, флешмобы, проектная деятельность и т. д.	7
Волонтерская деятельность: помощь в устройстве животных, безвозмездная помощь различным категориям населения, эковолонтерство и др.	8
Физический труд, свободное время для дополнительного заработка, работа в саду или на даче	9



В системе досуга студентов преобладают пассивные формы досуга, которые направлены не на творческое и духовное развитие, а на отдых и не требуют больших эмоциональных затрат и личностных ресурсов. Это общение с друзьями, хождение в гости; домашние заботы и отдых дома; компьютер, общение в соцсетях, Интернет; прогулки в парке, поход в магазин. Отчасти, такие выборы обусловлены потребностью современной молодежи в реализации коммуникативного потенциала. Особым социокультурным пространством самореализации студентов становится Интернет-среда, являющаяся неотъемлемой частью их жизни. В научных исследованиях указываются положительные и отрицательные стороны сети Интернет. Однако, мы полагаем, что умение конструировать виртуальную личность является одним из методов ее эффективной самопрезентации и неотъемлемой частью самореализации в новом информационном сообществе.

В меньшей степени студентам свойственны активные формы досуга, раскрывающие здоровьесберегающий, интеллектуальный, духовно-нравственный и эмоциональный потенциал: походы в кино, театр, выставки, концерты, музеи, музыкальные увлечения, спорт, деятельность по самообразованию. В «аутсайдерах» списка предпочтений находятся волонтерство, общественная и внеучебная деятельность, работа в студенческом активе, созидательные формы досуга. Результаты опроса актуализируют проблему привлечения студенческой молодежи к самовыражению своих талантов, способностей и интересов в социально значимой деятельности, которая создаст условия не только для укрепления профессиональной направленности будущих специалистов, но и сформирует необходимые установки и предпосылки для построения жизненной стратегии в будущем.

Студентам также необходимо было ответить вопрос: «Досуг для вас – это...», выбрав не более трех ответов из шести предложенных. Ответы распределились следующим образом: получение наслаждения – 86,6% выборов (78 из 90 опрошенных); развитие личностных качеств – 71 % (64 из 90); творческая самореализация – 60 % (54 из 90); восполнение недостатка сил – 44,4 % (40 из 90); усвоение социального опыта, ценностей и норм поведения – 24,4 % (22 из 90); возможность обмена знаниями, умениями и навыками – 13,3 % (12 из 90). Результаты показывают, что студенты, прежде всего, связывают досуг с получением удовольствия, в меньшей степени осознаются возможности досуга для личностного и профессионального саморазвития и самореализации.

Таким образом, можно выделить следующие *особенности* самореализационного досуга студентов. Во-первых, его главный мотив – потребность личности в самом процессе деятельности с целью реализации личностного и творческого потенциала. Во-вторых, аксиологическая направленность самореализационного досуга обеспечивается социально значимым характером деятельности, что способствует усвоению социальных норм и ценностей, ориентирует жизнедеятельность индивида на общечеловеческие ценности. В-третьих, такой досуг обеспечивает продуктивное самопознание и осознание огромных потенциальных возможностей своей человеческой природы и актуализирует чувство ответственности за себя и свое развитие.

Подводя итоги, следует отметить, что самореализационный досуг – это творческая социально значимая деятельность, осуществляемая в свободное время и находящаяся вне сферы общественного и бытового труда. Именно в социально значимой деятельности все накопленные знания, опыт и идеи обретают форму и сопровождаются развитием внутреннего мира студента, формированием у него способности к решению проблемных ситуаций и ценностному преобразованию окружающей действительности.

## Литература

- 1 Аристотель Политика / Аристотель // Сочинения: в 4 т. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375–644.
- 2 Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Редкол.: Н. П. Баранова, А. И. Жук, А. С. Лаптенко [и др.]. – Минск : «Адукацыя і выхаванне», 2015. – Т. 1. – 735 с.

3 Бабосова, Е. С. Досуг как фактор включенности молодежи в социокультурную деятельность / Е. С. Бабосова // Социологический альманах. – 2012. – № 3. – С. 336–344.

4 Стрельцов, Ю. А. Культурология досуга: учеб. пособие / Ю. А. Стрельцов. – 2-е изд. – М. : МГУКИ, 2003. – 296 с.

5 Кабуш, В. Т. Сотрудничество и сотворчество субъектов гуманистического воспитательного процесса / В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская. – Минск : АПО, 2016. – 234 с.

**УДК 159.923.2-058.862**

*А. Д. Зикеева*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ И К МИРУ У ДЕТЕЙ-СИРОТ**

*В статье обоснована актуальность исследования развития доверия к себе и к миру у подростков-сирот, обобщены современные концепции исследования феномена доверия в отечественной и зарубежной психологии. Автор приводит описание результатов эмпирического исследования психологических особенностей доверия к себе и к миру у подростков-сирот и предлагает общие рекомендации по развитию доверия у подростков-сирот.*

Проблема изучения доверия к миру у детей-сирот актуальна как для научных знаний, так и для оказания помощи на практике. Доверие как психическое явление играет одну из важнейших ролей в общении людей. Именно это чувство позволяет нам определить степень близости между нами и окружающими. На доверии, как правило, строятся самые прочные отношения. Поэтому так остро на сегодняшний день стоит проблема формирования базового доверия у детей, попадающих в детские дома, больницы, закрытые центры, а также у детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях [1, с. 27].

Доверять – это важное умение для всех, но особенно доверие важно для детей, так как у ребенка оно является основой в его контактах с взрослыми, со сверстниками и с воспитателями. Доверие у ребенка впервые годы жизни формируется на основе тесного эмоционального и физического контакта с матерью. У детей лишенных материнской заботы, находящихся в условиях материнской и социальной депривации наблюдаются трудности с формированием базового доверия к миру. Эти трудности приводят к образованию у ребенка внутренней напряженности, тревожности, агрессивности, конфликтности, ощущению неполноценности, ненужности [2, с. 115].

По этой причине социализация детей-сирот в новых условиях и последующая интеграция в общество протекают с ещё большими трудностями, чем у их сверстников из благополучных семей. Учёные отмечают, что дети-сироты являются жертвами процесса социализации вследствие их длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях детских учреждений. Своеобразная закрытость социального пространства учреждения, ограниченность социальных связей детей-сирот, сферы реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта, формирование единственной социально-ролевой позиции – позиции сироты – проявляются в будущем в том, что выпускники-сироты не дорожат своей жизнью, ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, первыми становятся жертвами различного рода преступлений [3, с. 11]. По сообщению БЕЛГА на 24.07.2015 год количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в Республике Беларусь достигает 4,5 тысячи [4].

Доверие принадлежит к числу важнейших психических состояний человека. Оно, в огромной своей части, относится к эмоциональной, то есть плохо рационализируемой

сфере психики и способно порождать многие другие чувства, состояния, социальные установки. Поэтому психологическая культура доверия теснейшим образом связана с культурой личности и межличностных отношений. А значит, актуальной проблема доверия будет оставаться до тех пор, пока будет существовать социум и системы отношений в нем. Чувство доверия, появляется очень рано, в том возрасте, о котором человек ничего не помнит и впоследствии накладывает печать на всю нашу жизнь [5, с. 19].

Проблемам социализации детей-сирот в домах ребенка, больницах, закрытых центрах, были посвящены исследования известных отечественных ученых Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной, М. И. Лисиной, Ю. Ф. Поляковой, Т. М. Землянухиной и др. К изучению проблемы развития доверия к миру у детей и детей-сирот обращались в своих трудах выдающиеся отечественные и зарубежные психологи: Л. С. Выготский, Э. Эриксон, Т. П. Скрипкина, Е. П. Ильин, В. П. Зинченко, Д. Винникотт, Ж. Пиаже, Л. А. Венгер, К. Коффка, Г. Гетцер, С. Л. Рубинштейн и др.

Образовательная и воспитательная система специальных учреждений, где проживают до определенного возраста дети-сироты, не эффективна, с точки зрения создания условий для полноценного развития личности. А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Г. В. Грибанова, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова в своих трудах рассматривали, что воспитание детей в учреждениях закрытого типа нарушает естественный процесс формирования личности и социализации индивида, что обуславливает одну из общественных проблем – социальную депривацию детей-сирот. Из многочисленных литературных источников Э. Эриксона, А. Фрейд, Дж. Боулби, К. Хорни, В. П. Зинченко известно, что воспитание детей вне семьи ведет к депривации базового доверия к миру, которое проявляется в деформациях эмоционального, и личностного развития.

В исследовании Т. П. Скрипкиной доверие определяют как механизм, направленный на объединение человека, с одной стороны, со своими внутренними ценностями, потребностями, интересами и желаниями, а с другой – с той частью мира, с которой он собирается вступить во взаимодействие. Доверие классифицируют как социально-психологическое явление, психологическим механизмом которого является социальная установка, формирующаяся благодаря одновременной направленности психики человека в мир и в самого себя. Доверие существует во внутриличностном пространстве, но проявляет себя в околоиндивидуальном и в межиндивидуальном пространстве, именно там оно осуществляет функцию связи человека с миром [6, с. 51].

Доверие является многоуровневым образованием и складывается из:

– первичных установок (возникают на ранних стадиях онтогенеза из потребности в безопасности);

– вторичных установок («вторичное доверие» направленное на мир и на себя самого).

Интерииорируясь, данные установки становятся личностными [6, с. 53]. В каждой конкретной ситуации эти установки начинают взаимодействовать между собой, на основе чего индивид и вырабатывает новую актуальную установку, отвечающую ситуации, в которую включен индивид.

Понять смысл и сущность доверия как самостоятельной формы веры, можно лишь рассматривая систему «человек и мир» как единую систему. Доверие как самостоятельная форма веры представляет акт одновременного отношения человека к миру и к самому себе предшествующий взаимодействию с миром [7, с. 33].

База исследования: исследование осуществлялось на базе государственного учреждения образования «Рогачевский государственный педагогический колледж». В исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте 15–17 лет, из них 30 детей-сирот и 30 подростков, воспитывающихся в семьях.

Нами были подобраны следующие методики: «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе А. Б. Купрейченко» и «Рефлексивный опросник уровня доверия к себе» (модификация опросника Т. П. Скрипкиной для школьников).

Анализ результатов, полученных с помощью «Методики доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе А. Б. Купрейченко», позволил выявить следующие факты: большинство детей-сирот (60 %) имеют средний уровень доверия к миру и низкий уровень доверия к другим людям (70 %). Большинство детей-сирот имеют высокий уровень доверия к себе (60 %), что свидетельствует о том, что дети-сироты преимущественно больше доверяют себе, чем другим людям или миру в целом. Дети-сироты в большей степени наделяют свои собственные предполагаемые действия свойствами ситуативной значимости и безопасности. Они не обладают целостным взаимодействием с миром и другими людьми, что позволяет говорить об отсутствии целостности личности детей-сирот.

Анализ данных исследования выраженности доверия/недоверия к миру, другим людям и себе у подростков, воспитывающихся в семьях, показал, что большинство детей, воспитывающихся в семьях, имеют высокий уровень доверия к миру (90 %) и высокий уровень доверия к другим людям (70 %), а также высокий уровень доверия к себе (80 %).

Для выявления уровня доверия к себе в разных жизненных сферах у подростков был использован «Рефлексивный опросник уровня доверия к себе» Т. П. Скрипкиной. Анализ результатов, показал, что у подростков-сирот наиболее выражены следующие показатели доверия к себе: умение строить взаимоотношения с маленькими детьми (80 %); умение строить взаимоотношения с друзьями (80 %); умение интересно провести досуг (80 %). Наименее выражены такие показатели как: умение строить взаимоотношения с учителями; умение строить взаимоотношения в семье; умение строить взаимоотношения с родителями. Полученные данные можно объяснить социальной ситуацией, в которой находятся подростки-сироты в условиях социальной депривации, а также их психологическими особенностями.

Результаты исследования уровня доверия к себе в разных жизненных сферах у подростков, воспитывающихся в семьях, показал, что они, обладают высоким уровнем доверия к себе, которое проявляется в наличии отношения-установки к собственной субъектности как значимой для личности. У подростков, воспитывающихся в семьях, наиболее выражены следующие показатели доверия к себе: доверие к себе в интеллектуальной деятельности (70 %); умение решать бытовые проблемы (80 %); умение строить взаимоотношения с друзьями (80 %); умение нравиться представителям противоположного пола (60 %); умение строить взаимоотношения в семье (60 %). Наименее выражены у них такие стороны доверия к себе как умение строить взаимоотношения с учителями.

Сравнивая результаты двух групп подростков можно сделать вывод о том, что у подростков-сирот уровень доверия к себе выше, чем уровень доверия к другим. Согласно Т. П. Скрипкиной, что преобладание доверия к себе является показателем слабой адаптивности [8, с. 181–208]. Это означает, что подростки-сироты в связи с особенностями жизни в детском доме (полузакрытый характер, коллективное содержание, вынужденный круг общения, избыточное педагогическое воздействие, ограничение свободы выбора, принятия решений) характеризуются снижением возможности для вхождения в самостоятельную жизнь.

Таким образом, специалистам в работе с детьми-сиротами по развитию доверия к себе и миру необходимо учитывать их психологические особенности: трудности в общении со взрослыми; тревогу и враждебность по отношению к взрослым; повышенную тревожность и страхи; неуверенность в себе и своих силах и формировать положительные межличностные взаимоотношения между детьми-сиротами и сверстниками, а также педагогами на основе доступного им осознания собственных ценностных позиций, относительно самого себя и окружающего мира. Необходимо использовать социально-психологический тренинг по осознанию значимости доверительных отношений в процессе общения со сверстниками и взрослыми, а также методы арт-терапии, игровой терапии, психогимнастики и другие.

## Литература

- 1 Антоненко, И. В. Обзор исследований по проблеме доверия / И. В. Антоненко // Социальный психолог, 2003. – № 1. – С. 26–35.
- 2 Гужавина, Т. А. Социальное доверие в гражданском обществе / Т. А. Гужавина // Проблемы развития территории, 2012. – № 6. – С. 115–122.
- 3 Антоненко, И. В. Доверие: социально-психологический феномен / И. В. Антоненко. – М. : Социум; ГУУ, 2004. – 210 с.
- 4 Детские интернатные учреждения Беларуси / БЕЛТА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belta.by>: Дата доступа: 25.03.2016.
- 5 Зинченко, В. П. Психология доверия / В. П. Зинченко. – Самара : Издательство СИОКПИ, 2001. – 104 с.
- 6 Скрипкина, Т. П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
- 7 Практическая психодиагностика / под ред. И. Т. Райгородского. – М. : «Просвещение», 2000. – 490 с.
- 8 Скрипкина, Т. В. Доверие и онтогенетическое развитие в детском возрасте / Т. В. Скрипкина, А. В. Полина // Доверие в социально-психологическом взаимодействии: коллективная монография. – Ростов на Дону : Изд-во РГПУ, 2006. – С. 181–208.

УДК 37.015.3-055.52:376

*Ю. С. Зимина*

### **К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассмотрены современные подходы к пониманию инклюзивного образования и основные проблемы формирования готовности к его внедрению субъектов образовательной среды: педагогов, родителей и обучающихся. Описаны основные результаты эмпирического исследования психологической готовности субъектов образовательной среды к внедрению инклюзивного образования.*

Основной тенденцией развития современного мирового образования является его всесторонняя и многоуровневая гуманизация, ориентированная на человека и его потребности, а также на усвоение национальных и общечеловеческих ценностей, как основы интеллектуального и культурного развития личности. Инклюзивное образование – это процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех обучаемых [1]. В узком понимании инклюзивное образование – это совместное обучение лиц с инвалидностью со здоровыми сверстниками. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей, включенное образование предоставляет возможность каждому человеку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образования. Понятия «включенное образование» и «инклюзивное образование» употребляются в специальной литературе как синонимы [2].

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается С. В. Алехиной через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность. Структура профессиональной готовности выглядит следующим образом: информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок

и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [3].

Одной из самых сложных проблем, связанных с инклюзивным образованием является непринятие у некоторых родителей обычных детей ситуации совместного обучения их детей и детей с особыми образовательными потребностями. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребенка – важная задача школьного сообщества. Ведь именно родители зачастую прививают подобные установки своим детям, в результате часто ребенок с ограниченными возможностями здоровья оказывается «белой вороной», что сказывается как на самопринятии ученика, так и на адаптации его в школьной системе в целом. В то же время родители «особых» детей зачастую хотят, чтобы их дети были включены в обычное детское сообщество. С точки зрения И. В. Журловой здоровые дети часто не готовы принять детей, чем-то отличающихся от них, не готовы к этому и их родители. В условиях семьи школьники могут услышать какое-то негативное высказывание о таких одноклассниках, и это неминуемо повлияет на их поведение. Поэтому позитивное отношение к совместному обучению нужно формировать у всех субъектов образовательного процесса.

В исследовании приняли участие 90 педагогов, 90 родителей и 90 учащихся 8–9 классов двух средних общеобразовательных школ г. Жлобина. Средний возраст опрошенных учащихся – 15 лет.

Нами были использованы следующие методы и психодиагностические методики: анкетирование педагогов, родителей детей, обучающихся в общеобразовательных школах и учащихся; методика определения степени выраженности эмпатических способностей (В. В. Бойко); тест на определение степени толерантности (В. В. Бойко).

Большинство опрошенных педагогов (53 человека) – в возрасте от 30 до 35 лет. Личный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 69 % опрошенных (62 человека).

При ответе на вопрос: «Насколько Вы готовы к работе в условиях инклюзивного образования?» – 28 (31 %) учителей ответили, что «готовы полностью», «готовы, но требуется дополнительная подготовка» – 50 (56 %) человек, «не готов» – 12 (13 %) педагогов. Отвечая на вопросы анкеты, 84 (93 %) педагога рассказали, что хорошо знакомы с основными положениями инклюзивного образования. 6 человек (7 %) признались, что «испытывают недостаток информации». В анкете был предусмотрен вопрос на получение сведений о прохождении педагогами курсов по организации инклюзивного образования: «Проходили ли Вы курсы по организации инклюзивного образования?». На этот вопрос 17 (19 %) респондентов дали положительный ответ, 73 (81 %) педагога – отрицательный.

Большинство педагогов (74 %) придерживаются мнения, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей является полезным и для тех, и для других. Однако, 20 % высказались за нецелесообразность введения инклюзии в связи с тем, что детям с ограниченными возможностями здоровья будет сложно некомфортно в обычном классе. Большинство педагогов (76 %) поддерживают идею обучения детей с особыми потребностями в той школе, в которой педагоги осуществляют педагогическую деятельность. Однако 82 % педагогов против того, чтобы дети с особыми потребностями учились в их классе. Большинство (84 %) согласно с тем, что присутствие ассистента, сопровождающего ребенка с особыми потребностями нужно обязательно. В качестве

возможных организационных трудностей педагогами были отмечены: наличие у детей определенных поведенческих сложностей – 36 %, необходимость уделять больше внимания учащимся с особыми потребностями – 23 %, проблемы с дифференциацией учебных заданий – 18 %, недостаточность материально-технического оснащения – 8 %.

На вопрос о том, какими дополнительными знаниями и умениями должны владеть педагоги, работающие в образовательных учреждениях, где работает система инклюзивного образования, было отмечено: необходимы специальные знания особенностей развития детей с особыми потребностями (46 %), нужны навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов (22 %), необходимы дополнительные медицинские знания (12 %), педагоги просто должны любить детей и быть терпимыми (5 %). Более 90 % педагогов отметили, что благодаря разработке специальных образовательных программ, увеличению количества педагогов и дополнительной подготовке возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и детей с особыми потребностями.

Большинство опрошенных родителей (64 человека) – в возрасте от 35 до 45 лет. Личный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 20 % опрошенных (18 человек). Отвечая на вопросы анкеты, только 18 (16,6 %) родителей рассказали, что хорошо знакомы с основными положениями инклюзивного образования. 83,4 % признались, что «испытывают недостаток информации». Основным источником информации об инклюзивном образовании стали СМИ, интернет и телевидение. Большинство родителей (64 %) придерживаются мнения, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей является полезным и для тех, и для других. Однако, 32 человека (36 %) высказались за нецелесообразность введения инклюзии. Взгляды родителей отражают распространенные в обществе стойкие стереотипы в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья: «...особый ребенок будет оттягивать на себя внимание педагогов», «...здоровых детей ничего не должно тормозить при обучении».

Большинство родителей (97 %) допускают возможность того, что их ребенок и ребенок с особыми потребностями будут учиться в одной школе. Допускают возможность того, что их ребенок и ребенок с особыми потребностями будут учиться в одном классе 49 человек (54 %). 46 % родителей против того, чтобы дети с особыми потребностями учились в одном классе с их ребенком.

Рассмотрим результаты, полученные в результате анкетирования учащихся. Отвечая на вопросы анкеты, только 12 (16,6 %) детей рассказали, что хорошо знакомы с основными положениями инклюзивного образования. 75 человек (83,4 %) признались, что «испытывают недостаток информации». Основным источником информации об инклюзивном образовании стали СМИ, а также психологическое просвещение педагогами и психологом, осуществляющим деятельность в данном учебном заведении. Подавляющее большинство учеников (84 %) готовы при необходимости оказать помощь и поддержку ребенку с особыми потребностями. Практически большинство учащихся (71 %) допускают возможность обучения с ребенком с особыми потребностями в одной школе. Однако 73 человека (81 %) против того, чтобы дети с особыми потребностями учились в их классе. Положительными моментами совместного обучения большинство учащихся назвали то, что ребенок с особыми потребностями с раннего возраста научится взаимодействовать со здоровыми детьми, будет более активно развиваться; то, что здоровые дети станут более добрыми, чуткими, отзывчивыми, терпимыми. Главными отрицательными моментами совместного обучения большинство учеников назвали возможное учащение возникновения конфликтов в классе, плохое отношение к детям с особыми потребностями со стороны здоровых сверстников, а также то, что та учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, может усугубить физическое и психическое здоровье ребенка с особыми потребностями.

При обработке результатов психодиагностической методики определения степени выраженности эмпатических способностей, разработанной В. В. Бойко, были получены

следующие результаты. Преобладающим у педагогов (51 %) является средний уровень эмпатии, такие люди готовы в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремятся всецело проникнуться его состоянием. Преобладающим уровнем эмпатии у родителей (39 %) и учащихся (42 %) является заниженный. Для 11 % педагогов, 12 % родителей, а также 10 % учащихся характерна высокая степень выраженности эмпатических способностей.

Следующая методика В. В. Бойко была предложена для определения степени толерантности и призвана определить, в какой мере педагоги, родители и учащиеся способны проявлять терпимость к другим людям в деловом и межличностном общении. Преобладающим уровнем коммуникативной толерантности у родителей (42 %) и учащихся (33 %) является средний. Для 57 % педагогов также характерен средний уровень толерантности. Такие педагоги, родители, дети настроены благосклонно к детям с ограниченными возможностями здоровья. Преобладающим уровнем коммуникативной толерантности у педагогов (40 %) является высокий, который характеризуется устойчивым позитивным отношением, активной позицией по отношению к детям с ограниченными возможностями.

Результаты исследования позволяют говорить о неготовности субъектов образовательной среды к совместному обучению детей с разным психологическим, физиологическим и социальным статусом в условиях общеобразовательных школ. Об этом говорит низкая осведомленность о системе инклюзивного образования родителей и учащихся, необходимость дополнительной подготовки для педагогов, нежелание и педагогов, родителей и учеников того, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья обучались в их классе. В большей степени к внедрению инклюзивного образования готовы педагоги, о чем говорит их высокая осведомленность о системе инклюзивного образования, наличие опыта общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, прохождение курсов по организации инклюзивного образования, наиболее высокие показатели по уровню эмпатии и коммуникативной толерантности. Наименее готовыми к внедрению инклюзивного образования являются учащиеся, так как они менее осведомлены об инклюзивном образовании и не желают учиться в одном классе с детьми с ограниченными возможностями.

### Литература

1 Битянова, М. Р. Инклюзивное образование / М. Р. Битянова. – М. : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.

2 Коростелева, Н. А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан / Н. А. Коростелева, Е. А. Мартынова // Педагогическое мастерство: материалы II Международ. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 207–210.

3 Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011 – № 1. – С. 83–91.

УДК 316.6:316.362.1-055.62-053.67-055.52

*О. А. Зыблева*

### ДОВЕРИЕ В ЮНОШЕСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

*Статья посвящена изучению доверительных отношений с родителями в юношеском возрасте. Рассмотрены такие понятия, как «юношеско-родительские отношения», «доверие», «доверительные отношения». Представлены результаты проведённого*



*эмпирического исследования по изучению доверительных отношений с родителями в юношеском возрасте. Были изучены уровни социальной поддержки семьи, удовлетворенность жизнью в своей семье, а также доверительные отношения как в целом с родителями, так и по отдельности с отцом и матерью в зависимости от пола испытуемых.*

В отечественной психологической науке были попытки показать роль доверительных отношений и доверительного общения на различных стадиях онтогенетического развития личности. Наиболее исследован подростковый возраст (А. В. Мудрик, В. Э. Пахальян, Т. П. Скрипкина). В большинстве работ, посвященных специфике общения на разных этапах онтогенеза, доверительности в общении с различными людьми отводится ключевая роль.

Однако малоизученной проблемой являются доверительные отношения с родителями в юношеском возрасте. В юношеском возрасте происходит смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми. С одной стороны, сохраняет свою актуальность потребность освобождения от контроля и опеки родителей – актуальны процессы обособления, стремления эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от зависимости. С другой стороны, в юношеском возрасте сильна тенденция на отождествление со взрослыми. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения юношей, которые не были бы связаны с семейными условиями.

Но общение со взрослыми, по мнению самих юношей и девушек, возможно лишь при условии его диалогичности и доверительности. Юноши стремятся быть со старшими на равных и хотели бы видеть в них друзей и советчиков, а не наставников.

Эффективное взаимодействие с близкими взрослыми возможно только в условиях сотрудничества на основе взаимопонимания и взаимоподдержки. Доверительность в общении – важнейшая основа для новой гармонии детско-родительских – отношений.

Смысл доверительного общения с родителями для юношей состоит главным образом не в получении от них той или иной информации. Юношам и девушкам важно, проявляют ли родители серьезный, доверительный интерес ко всем сферам их жизни. Для них главное в общении – найти понимание, сочувствие, помощь в том, что их волнует, что переживается ими, в возможности найти понимание своих проблем и помощь в их решении. Однако с реальным доверительным общением со взрослыми у юношей дело обстоит довольно сложно [1, с. 318].

Доверительные отношения с родителями – это максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения (родительская любовь). Доверительные отношения с родителями – это открытость детей по отношению к родителям и наоборот – родителей к детям, уважение друг к другу. Так же это представление о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате общего взаимодействия; эмоции от предвкушения совместного удовлетворения каких-то желаний и позитивные эмоциональные оценки; расслабленность и проявление доброй воли [2, с. 109].

Немаловажным в доверительных отношениях с родителями является эмоциональная близость, социальная идентичность, ролевые ожидания, договорные обязательства. В качестве источников доверия рассматриваются базовые потребности человека в совместности, общности, а также социальные потребности в сотрудничестве, в совместном общении.

Еще одно значение доверия – свобода общения с родителями. Если ребенок будет доверять своим родителям, то он не будет бояться обратиться к ним за помощью или советом. В некоторых жизненных ситуациях важна помощь и поддержка со стороны родителей. Но далеко немногие могут за ней обратиться. Одна из причин этому – отсутствие базового доверия в детско-родительских отношениях. В таких случаях, дети, будучи уже взрослыми, стараются справиться со своими проблемами сами, но не всегда это приводит к положительному результату.

Все вышеизложенное актуализировало проведение на базе УО «ГГУ имени Ф. Скорины» исследования доверительных отношений с родителями в юношеском возрасте. В эмпирическом исследовании приняли участие 150 студентов ГГУ имени Ф. Скорины: 75 юноши и 75 девушек в возрасте от 17 до 20 лет.

Так в ходе проведенного исследования по методике шкала социальной поддержки (многомерная шкала восприятия социальной поддержки – MSPSS; разработана Д. Зимет; адаптирована В. М. Ялтонским, Н. А. Сиротой) на основании анализа полученных результатов были выделены следующие группы респондентов: с высоким, средним и низким уровнем социальной поддержки семьи.

Результаты показывают, что у 66,7 % юношей и 76,9 % девушек получают социальную поддержку семьи. У 20,8 % юношей и 23,1 % девушек – социальная поддержка семьи находится на среднем уровне. И только 12,5 % юношей – социальную поддержку от семьи не получают, а пользуются поддержкой друзей или «значимых других».

В результате применения *t*-критерия Стьюдента (уровень значимости  $p \leq 0,05$ ) не было выявлено различий по шкалам восприятия социальной поддержки семьи между юношами и девушками.

Различия в результатах у юношей и девушек присутствуют, однако, различия не существенные. Таким образом, можно говорить, что юноши и девушки получают социальную поддержку от семьи. Родительская поддержка порождает доверительные отношения между юношами (девушками) и родителями и влечет за собой высокую самооценку, способствует успехам в учебе и нравственному развитию. Недостаточная родительская поддержка, наоборот, может привести к низкой самооценке ребенка, плохой учебе, импульсивным поступкам, слабой социальной адаптации, неустойчивому и антиобщественному поведению.

В ходе проведенного исследования на удовлетворенность жизнью в своей семье по методике «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» (Т. Шрайбер) на основании анализа полученных результатов были выделены следующие группы респондентов: с высоким, средним и низким уровнем удовлетворенности жизни в своей семье.

Результаты показывают, что более половины юношей и девушек удовлетворены жизнью в своей семье. У 32 % юношей и у 40 % девушек – средний показатель удовлетворенности жизнью в своей семье. Однако 7 % юношей и 8 % девушек не удовлетворены жизнью в своей семье. Такие результаты могут быть потому, что в юношеском возрасте сохраняет свою актуальность потребность освобождения от контроля и опеки родителей – актуальны процессы обособления, стремления эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от зависимости.

В результате применения *t*-критерия Стьюдента (уровень значимости  $p \leq 0,05$ ) не было выявлено различий на уровнях отношения юношей и девушек к жизни в своей семье. Это свидетельствует о том, что юноши и девушки по большей части удовлетворены жизнью в своей семье.

Так же было проведено исследование по изучению доверительных отношений в отдельности с отцом и матерью. В ходе проведенного исследования по методике «Незаконченные предложения» (тест Сакса-Леви) на основании анализа полученных результатов были выделены следующие группы респондентов: с очень высоким, высоким, средним, низким и очень низким уровнем доверительных отношений.

Результаты показали, что у юношей на очень высоком уровне доверительные отношения лучше формируются с матерью (19,6 %), чем с отцом (0 %). Показатель доверительных отношений на высоком уровне с матерью у юношей составляет 34,8 %, а с отцом 32,6 %. На среднем уровне доверительные отношения с отцом у юношей имеют показатель в 34,8 %, а с матерью 32,6 %. Показатель доверительных отношений на низком уровне с отцом у юношей составляет 17,4 % юношей, с матерью 8,7 %. На очень низком уровне доверительных отношений с отцом у юношей показатели составляют 15,2 %, а с матерью 4,3%.

В результате применения *t*-критерия Стьюдента (уровень значимости  $p \leq 0,05$ ) у юношей были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью ( $t = 3,5$ ;  $p \leq 0,05$ ). Были выявлены статистически значимые различия у юношей на очень высоком уровне ( $t = 19,6$ ;  $p \leq 0,05$ ), на низком уровне ( $t = 3,7$ ;  $p \leq 0,05$ ) и на очень низком уровне ( $t = 4,3$ ;  $p \leq 0,05$ ) в доверительных отношениях с отцом и матерью. На высоком уровне ( $t = 1$ ;  $p \leq 0,05$ ) и на среднем уровне ( $t = 1,1$ ;  $p \leq 0,05$ ) не было выявлено различий у юношей в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Из этого следует, что доверительные отношения с отцом находятся на среднем уровне, что свидетельствует о том, что доверительные отношения у юношей лучше формируются с матерью. Таким образом, у юношей доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом.

У девушек результаты показали, что на очень высоком уровне доверительные отношения показатели с матерью выше (53,3 %), чем с отцом (13,3 %). Показатель доверительных отношений на высоком уровне с матерью у девушек составляет 33,3 %, а с отцом 24,4 %. На среднем уровне доверительные отношения с отцом у девушки имеют показатель в 28,9 %, а с матерью 4,5 %. Показатель доверительных отношений на низком уровне с отцом у девушек составляет 15,6 % юношей, с матерью 6,7 %. На очень низком уровне доверительных отношений с отцом девушки имеют показатели 17,8 %, а с матерью 2,2 %.

В результате применения *t*-критерия Стьюдента (уровень значимости  $p \leq 0,05$ ) у девушек были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью ( $t = 5,5$ ;  $p \leq 0,05$ ). На очень высоком уровне ( $t = 4,6$ ;  $p \leq 0,05$ ), на среднем уровне ( $t = 3,4$ ;  $p \leq 0,05$ ) и на очень низком уровне ( $t = 3,1$ ;  $p \leq 0,05$ ) у девушек были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и матерью. Однако на высоком уровне ( $t = 0,7$ ;  $p \leq 0,05$ ) и на низком уровне ( $t = 0,9$ ;  $p \leq 0,05$ ) не было выявлено различий у девушек в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Таким образом, у девушек доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом.

Высокие показатели свидетельствуют о том, что при общении с родителями присутствует доверие, взаимопонимание. На данном уровне уважаются интересы каждого, как юношей, так и родителей, дети обращаются за помощью или советом к родителям. Однако это также может свидетельствовать о том, что дети не готовы еще отделиться от родителей, принимать самостоятельно решения, они зависят от мнения родителей. А низкие показатели свидетельствуют об отсутствии отца или матери в жизни юношей. Со стороны юношей может наблюдаться негативное отношение к родителям. Причинами этого может быть отказ понимать друг друга, навязывание своих интересов, отсутствие времени, мало уделяется внимания юношам (девушкам) или не уделяется вовсе.

Таким образом, в ходе исследования, было выявлено, что у юношей и девушек складываются доверительные отношения с родителями в юношеском возрасте, хотя и присутствуют различия на очень высоком уровне доверительных отношений с отцом и матерью, как у юношей, так и у девушек. Юноши и девушки удовлетворены в отношении жизни в своей семье и получают социальную поддержку от семьи, статистически значимых различий в доверительных отношениях у юношей и девушек не было выявлено. Однако на более высоком уровне, как у юношей, так и у девушек доверительные отношения лучше формируются с матерью, чем с отцом. Таким образом, доверительные отношения с родителями в юношеском возрасте не зависят от пола.

## Литература

1 Бодалева, А. А. Популярная психология для родителей / А. А. Бодалева – М. : Педагогика, 2001. – 400 с.

2 Кон, И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.

УДК 159.928.234:316.485.6-053.6

*И. Н. Иванова*

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

*Статья посвящена изучению стратегий разрешения подростками конфликтных ситуаций. Эмпирическое исследование в частности направлено на изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и стиля разрешения конфликтных ситуаций подростками. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в психопросветительской и психопрофилактической работе психолога с подростками.*

В современном мире эмоциональная культура является одним из критериев общей культуры личности. По тому, как человек выражает свое эмоциональное состояние, какими языковыми средствами пользуется при этом, можно судить о степени его воспитанности и развитости душевных качеств.

Одним из составляющих компонентов эмоциональной культуры является эмоциональный интеллект. Термин «эмоциональный интеллект» описывает целый ряд человеческих способностей: характер, тактичность, тонкость чувств, человечность, то, что И. Гете назвал «образованностью сердца», сердечностью. Первые публикации по проблеме эмоционального интеллекта принадлежат Дж. Мейер и П. Сэловею, которые предложили определение эмоционального интеллекта и доказали, что его можно измерить. Эмоциональный интеллект, или эмоциональные способности, можно определить как способность самоощущения, которая выражается в уважении, внимании и способности к сочувствию другим, самодисциплине, чувстве ответственности. Согласно современным представлениям эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [1, с. 160].

Структура эмоционального интеллекта была предложена Дж. Мейером, П. Сэловеем, Д. Карузо в 1990 г. и включает: 1) оценку и вербальное и/или невербальное выражение собственных эмоций, а также невербальное восприятие эмоций других людей (эмпатии); 2) регуляция собственных эмоций; 3) использование эмоций: гибкое планирование; творческое мышление; переключение внимания; мотивация. [2, с. 246].

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст, когда происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, и возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Ведущим видом деятельности в подростковом возрасте выступает интимно личностное общение, а любое нарушение этого процесса тяжело переживается подростком и оказывает влияние на развитие его личности. Он учится строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умения оценивать возможности своего «Я».

Конфликты принадлежат к трудным и значимым ситуациям межличностного взаимодействия. От выбора стратегий и тактик взаимодействия в конфликте, его конструктивного

или деструктивного разрешения во многом зависят успешность деятельности и развитие межличностных отношений. Одной из существенных причин выбора деструктивных стратегий взаимодействия в конфликте являются интенсивные негативные эмоции, переживаемые участниками конфликта. Эмоциональное состояние участников конфликта нередко становится причиной принятия импульсивных решений, расширения области конфликта, негативной оценки личности партнеров по конфликту и других негативных последствий.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 120 старших подростков в возрасте 15–16 лет, из них 94 девочек и 26 мальчиков. Нами были использованы следующие психодиагностические методики: 1) Тест на эмоциональный интеллект (The Emotional Intelligence Self-Evaluation) разработанный Николасом Холлом (Nicholas Hall); 2) Методика К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации». Результаты исследования уровня эмоционального интеллекта у подростков по методике М. Холла на эмоциональный интеллект представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня эмоционального интеллекта у подростков по методике М. Холла

Шкалы	Высокий показатель		Средний показатель		Низкий показатель	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Шкала «Эмоциональная осведомленность»	18	15	37	30,8	65	54,2
Шкала «Управление своими эмоциями»	14	11,7	46	38,3	60	50
Шкала «Самотивация»	15	12,5	48	40	57	47,5
Шкала «Эмпатия»	16	13,4	49	40,8	55	45,8
Шкала «Распознавание эмоций других людей»	12	10	53	44,2	55	45,8
Средний показатель (%)		13,1		37,5		49,4

Как видно из данных таблицы 1, почти у половины подростков (49,4 %) выявлен низкий уровень развития общего эмоционального интеллекта, то есть они не умеют управлять своими эмоциями и настроением, чувствовать эмоции и настроение других людей, понимать их точку зрения и проявлять активный интерес к их заботам, а также воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Более трети подростков (37,5 %) обладают средним уровнем развития общего эмоционального интеллекта, что характеризуется умением распознавать свои эмоции, настроения, побуждения, потребности, сильные и слабые стороны, тип личности, индивидуальный стиль общения, привычки, предпочтения и другие особенности, а также произвольно управлять своими эмоциями и настроениями. Высокий показатель развития эмоционального интеллекта был диагностирован лишь у 13,1 % опрошенных нами подростков.

Таблица 2 – Результаты исследования стратегии разрешения конфликтной ситуации по методике К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» в зависимости от уровня эмоционального интеллекта

Стратегии поведения в конфликтных ситуациях	Высокий показатель эмоционального интеллекта		Средний показатель эмоционального интеллекта		Низкий показатель эмоционального интеллекта	
Соперничество	0	0%	12	24,5%	15	24,2%
Сотрудничество	6	66,7%	16	32,6%	7	11,3%
Компромисс	2	22,3%	12	24,5%	12	19,4%
Избегание	1	11%	1	2%	18	29%
Приспособление	0	0%	8	16,4%	10	16,1%
Количество подростков	9		49		62	

Результаты исследования показали, что подростки, с высоким (7,5 %) и средним (40,8 %) уровнями эмоционального интеллекта выбирают наиболее эффективные стратегии в разрешении межличностных конфликтов – сотрудничество и компромисс. Сотрудничество расценивается как наиболее эффективный путь к разрешению межличностных конфликтов, так как объединяет разнообразные переговорные стратегии, ведущие к выработке решений, в большей или меньшей степени удовлетворяющих интересы обеих сторон.

Подростки, у которых был выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта, чаще выбирают стратегию избегания в разрешении межличностных конфликтов. Избегание – это поведение в конфликтной ситуации, которое выражается самоустранением, игнорированием или фактическим отрицанием конфликта. Причиной выбора этой стратегии может являться: неуверенность в себе и своих силах, боязнь проиграть; неопределенность собственной позиции по данному конфликтному вопросу; стремление выиграть дополнительное время для серьезной подготовки к участию в конфликте; отсутствие полномочий, времени.

Таким образом, эмоциональный интеллект является значимым фактором взаимодействия в конфликте. Полученные результаты могут быть использованы при проведении психопросветительской и психопрофилактической работе с подростками. Наибольшую значимость сделанные нами выводы приобретают при проведении тренинговой работы с подростками по выработке навыков и умений эффективного взаимодействия в конфликтной ситуации. Особое внимание в такой работе должно быть отведено развитию эмоционального интеллекта: знакомству с миром эмоций и психических состояний; проигрыванию разнообразных ролевых ситуаций для обучения владению собственными эмоциями; использование упражнений на развитие когнитивных структур, осознания причин и последствий различных эмоциональных состояний. Неспособность понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решений может приводить ко многим жизненным неудачам.

### Литература

- 1 Вилюнас, В. Психология эмоций: Хрестоматия / В. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2004. –160 с.
- 2 Айзенк, Г. Ю. Как измерить личность / Г. Ю. Айзенк, Г. Вильсон. – М., 2000. – 91 с.

УДК 159.9.019.44:317

*Н. О. Игнатенко*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ

*В современных исследованиях особо подчеркивается значимое влияние психологических факторов, включая и копинг-стратегии, на результативность спортивной деятельности вообще, а на достижения успеха подростками, занимающихся спортом, в частности. Подростковый возраст, в этом отношении, является сензитивным. В статье сделана попытка рассмотреть психологические особенности копинг-стратегий современных подростков-спортсменов.*

Спортивная деятельность в силу своей специфической особенности предъявляет разнообразные и высокие требования к психическим качествам спортсмена, а также

к умению преодолевать стресс. Сегодня понятие стресса можно отнести к одной из базовых научных категорий, которая стала предметом изучения целого комплекса дисциплин: биологии и медицины, физиологии и психологии, наук об управлении, демографии, юриспруденции и даже политологии. В самом общем виде его можно определить как естественную приспособительную реакцию живого организма на любое событие, происходящее и в окружающей среде. Возникновение стресса в процессе учебно-тренировочной деятельности приводит к формированию определенного стиля поведения – копингу.

В зарубежной психологии копинг-поведение изучали такие ученые, как Дж. Амирихан, Р. Лазарус, Г. Селье, С. Фолкман, А. Фрейд, Е. Хейм и др. В отечественной психологии этому феномену уделяли внимание Т. Л. Крюкова, С. К. Нартова-Бочарев, Л. И. Анциферова, В. И. Голованевская, С. Х. Хазова. При этом чаще они используют понятие «совладающее поведение».

В современной жизни стрессы играют значительную роль. Они влияют на поведение человека, его работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье. Спортивная деятельность напрямую связана со стрессом, так как в процессе соревновательной деятельности у спортсмена выявляется как психическая, так и физическая нагрузка.

Стресс представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку [1, 2].

В переводе с английского стресс – это давление, нажим, напряжение, а дистресс – горе, несчастье, недомогание, нужда. По мнению Г. Селье, стресс есть неспецифический (т. е. один и тот же на различные воздействия) ответ организма на любое предъявленное ему требование, который помогает ему приспособиться к возникшей трудности, справиться с ней [3]. Всякая неожиданность, которая нарушает привычное течение жизни, может быть причиной стресса.

При этом не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или в адаптации. В качестве примера ученый приводит волнующую ситуацию: мать, которой сообщили о гибели в бою ее единственного сына, испытывает страшное душевное потрясение. Если много лет спустя окажется, что сообщение было ложным и сын неожиданно войдет в комнату целым и невредимым, она почувствует сильнейшую радость [2].

Многоаспектность явления стресса у человека столь велика, что потребовалось осуществить разработку целой типологии его проявлений. В настоящее время принято разделять стресс на два основных вида: системный (физиологический) и психический. Поскольку человек является социальным существом и в деятельности его интегральных систем ведущую роль играет психическая сфера, то чаще всего именно психический стресс оказывается наиболее значимым для процесса регуляции. Специфические результаты двух событий – горе и радость – совершенно различны, даже противоположны, но их стрессовое действие – неспецифическое требование приспособления к новой ситуации – может быть одинаковым [3].

Интерес к проблеме поведения в трудных жизненных ситуациях пронизывает все человеческое бытие. Поведение в трудных жизненных ситуациях стало предметом изучения психологической науки сравнительно недавно. Во второй половине XX в. в зарубежной психологии возникло направление, занимающееся проблемой «копинга» (англ. термин – «coping» -справляться, преодолевать, совладать; нем. – «Bewältigung» – переработка нагрузок) личности с трудными жизненными ситуациями, т.е. выяснением того, каким образом человек ведет себя в трудных жизненных ситуациях различного рода и свойства.

Копинг – это, прежде всего, способы, которым индивидуум поддерживает психосоциальную адаптацию в период стресса. Он включает когнитивную, эмоциональную

и поведенческую составляющие для уменьшения или разрешения условий порождающих стресс.

Задача копинга – поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями [4].

Под копингом в практическом смысле понимают стратегии, которые используются индивидуумами для достижения адаптивного функционирования или приспособления [5].

Копинг-поведение, таким образом, мы можем рассматривать как стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуации психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию и ведущие к более или менее успешной адаптации.

Функцией копинга является редуцирование стресса. Сила стрессовой реакции, по Р. Лазарусу, определяется не столько качеством стрессора, сколько значимостью ситуации для человека. Именно такой психологической угрозой благополучию человека и является ситуация, в которой оказывается пациент со спинальной травмой [1].

Копинг-поведение подростков до сих пор остается еще малоизученным. Далеко не всегда учитывается специфика самой кризисной социально-психологической ситуации, сфера ее возникновения.

Наша работа была посвящена выявлению особенностей копинг-поведения подростков-спортсменов. В исследовании приняли участие 40 спортсменов-подростков различных видов спорта. Из них 25 – юноши, 15 – девушки. Возраст испытуемых – 14–15 лет. В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса.

По результатам данного опросника можно сделать вывод о том, что наиболее ярко выраженными способами совладающего поведения (копинг-стратегиями) у спортсменов подросткового возраста являются конфронтация, принятие ответственности, планирование решения проблемы, что проявляется в следующем поведении:

- конфронтация проявляется в разрешении проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществлении конкретных действий. Часто стратегия конфронтации рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы;

- принятие ответственности распознается в признании субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой;

- планирование решения проблемы проявляется в преодолении проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, в выработке стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Также было выявлено, что у подростков-спортсменов низкий уровень выраженности использования копинг-стратегии самоконтроля и бегства (избегания):

- низкий уровень самоконтроля выражается в том, что спортсмены не могут преодолеть негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения. Низкий контроль поведения, нет стремления к самообладанию;

- низкий уровень бегства-избегания свидетельствует о том, что подростки-спортсмены не могут преодолеть негативные переживания в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п.



Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что спортсмены подростки в большинстве своем умеют отстаивать свою точку зрения на различные ситуации, у них много энергии для преодоления трудностей, с которыми они успешно борются. Но важной особенностью подростков-спортсменов является то, что в стрессовых ситуациях они используют неадаптивную копинг-стратегию «конфронтация» вместе с тем совершенно не используя копинг-стратегию самоконтроля. То есть они не умеют себя контролировать в стрессовых ситуациях и это может приводить к негативным последствиям. Также они берут слишком много ответственности на себя, что может увеличить их тревогу перед соревнованиями и ухудшить результаты спортивной деятельности. Также, на основе прошлого опыта и с помощью анализа создавшейся ситуации всегда планируют все наперед с возможными вариантами исхода событий.

### Литература

- 1 Лазарус, Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья / Р. С. Лазарус. – М. : Женева, – 1989. – С. 121–126.
- 2 Сирота, Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дисс. докт. мед. наук: 19.00.04. – СПб. : Знание, 1994. – 320 с.
- 3 Маклаков, А. Г. Общая психология: учебное пособие для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
- 4 Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартынов. – Москва : Академия, 2000. – 288 с.
- 5 Рассказова, Е. И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева. – М. : МГУ им. Ломоносова, 2011. – 267 с.

УДК 159.923.2:316.662-053.4-056.36

*Е. И. Калинина*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Статья посвящена проблеме взаимосвязи самооценки и социометрического статуса старших дошкольников с задержкой психического развития. Рассмотрены теоретические аспекты изучения самооценки и социометрического статуса. Приведены результаты констатирующего эксперимента. Даются психологические рекомендации по коррекции самооценки и межличностных отношений.*

В настоящее время число детей с отклонениями в развитии, испытывающих вследствие этого трудности в обучении и общении, растет. Все чаще в детских садах встречаются дети с задержкой психического развития. Особенности развития личности детей с задержкой психического развития, в частности уровень сформированности самооценки, оказывают влияние на адекватность их поведения, на возможности выстраивания позитивного взаимоотношения с окружающими, на их успешность в различных видах деятельности в целом.

Н. Л. Белопольской [1], Р. Д. Триггер [2] отмечается, что самооценка старших дошкольников с задержкой психического развития может характеризоваться как неадекватно завышенная вследствие менее развитых компенсаторных и психозащитных возможностей

по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Ребенок с задержкой психического развития не сравнивает себя с другими детьми, не видит, чем он лучше сверстника, в чем равен ему, в чем отстает. Это приводит к тому, что уже в начале школьного обучения ребенок обижается на учителей и на одноклассников. Если же коррекционная работа с такими детьми не ведется, то к середине младших классов у детей с задержкой психического развития завышенная самооценка изменяется на заниженную. У них появляется стремление уйти от ситуации школьного обучения, увеличивается нежелание общаться со сверстниками.

Следует отметить и такую существенную особенность самооценки дошкольников с задержкой психического развития, как ее значительную зависимость от мнения референтных лиц (воспитателя, сверстников, более старших детей) [3]. Достаточно часто дети с задержкой психического развития не решаются дать оценку своей деятельности, не получив оценки со стороны взрослого, проявляют готовность изменить собственное мнение под влиянием значимых для них окружающих, демонстрируют конформизм независимо от качества своей работы.

Опыт социальных и межличностных отношений ребенок с задержкой психического развития приобретает в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Общение детей с задержкой психического развития крайне бедно по содержанию и средствам как по линии взрослый–ребенок, так и по линии ребенок–ребенок [4].

Исследователи (Е. С. Слепович, С. С. Харин) [5] установили сниженную потребность в общении детей с задержкой психического развития со сверстниками, а также низкую эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности. В игровых диадах детей, как правило, складываются отношения авторитарно-агрессивного типа. Обращения имеют форму инструкции-приказа, отсутствует ориентация на личность партнера по совместной игровой деятельности.

Как отмечает Р. Д. Тригер [2], старшие дошкольники с задержкой психического развития предпочитают общаться со сверстниками в малых группах, с детьми более младшего или более старшего возраста.

В результате неблагополучия в сфере межличностных отношений у детей создается отрицательное представление о самом себе: они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности [4].

Проблема взаимосвязи самооценки и социометрического статуса недостаточно изучена, чем определяется актуальность данного исследования.

Целью исследования является изучение взаимосвязи самооценки и социометрического статуса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В исследовании приняли участие 80 человек, из них 30 старших дошкольников с задержкой психического развития и 50 нормально развивающихся сверстников. Для достижения цели были использованы следующие методики:

- 1 «Лесенка» (С. Г. Якобсон, В. Г. Щур);
- 2 социометрическая методика «Два домика» (Т. Д. Марцинковская).

Статистическое изучение связи между явлениями осуществлялось с помощью критерия ранговой корреляции  $r$ -Спирмена.

**Результаты и обсуждение.** При исследовании самооценки у старших дошкольников с задержкой психического развития по методике «Лесенка» детей с адекватной самооценкой не выявлено. Среди испытуемых 77 % детей с заниженной самооценкой. Заниженная самооценка свидетельствует о неблагополучии в развитии личности этих детей. Старшие дошкольники с задержкой психического развития с заниженной самооценкой тревожны, не уверены в себе, молчаливы.

20% детей имеют неадекватно завышенную самооценку. Испытуемые с неадекватно завышенной самооценкой не склонны анализировать результаты своих действий и поступков, они не осознают своих недостатков и неудач, вследствие менее развитых

компенсаторных и психозащитных возможностей по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

При исследовании социометрического статуса у детей с задержкой психического развития по методике «Два домика» большинство испытуемых имеют неблагоприятный статус (40 % «изолированных», 20 % «пренебрегаемых», 20 % детей «отвергаемых», это всего 90 % от общего числа испытуемых), из этого следует, что уровень благополучия взаимоотношений группы низкий.

Таким образом, была установлена взаимосвязь самооценки и социометрического статуса у старших дошкольников с задержкой психического развития. Дети с заниженной самооценкой обладают статусом «пренебрегаемые», «изолированные» и «отвергаемые»; дети с задержкой психического развития с неадекватно завышенной самооценкой обладают статусом «предпочитаемые».

Из вышесказанного следует, что, если повысить самооценку ребенка, может измениться его положение в группе. Также необходимо отметить, что популярность ребенка в группе, его общая самооценка зависят от успеха, которого он добивается в совместной с детьми деятельности. Поэтому, если обеспечить успех в деятельности малоактивным детям, не пользующимся значительной популярностью среди детей, это может привести к изменению их позиции и стать эффективным средством нормализации их отношений со сверстниками, повысить их самооценку, уверенность в себе.

Практический аспект данного исследования заключается в том, что оно позволяет сформулировать психологические рекомендации для воспитателей, направленные на повышение социометрического статуса детей с задержкой психического развития и коррекцию их неблагоприятных личностных особенностей в психическом развитии, которые, прежде всего, касаются регулярного использования в группе дошкольников игр, способствующих развитию навыка общения; вовлечения пренебрегаемых, изолированных, отвергаемых детей в интересную деятельность в кругу их сверстников; помощи ребенку в достижении успеха в различных играх и деятельности, от которых может зависеть положение ребенка среди сверстников; выработки уверенности в себе, отсутствие которой делает детей слишком застенчивыми, что мешает им включаться в общение с другими ребятами; необходимости избегать неумеренной похвалы или противопоставления дошкольника другим сверстникам; помощи в установлении контакта дошкольника со взрослыми; создания в группе атмосферы дружелюбия и сплоченности, стремления совместной игры и общения.

Психологические рекомендации для семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития, по коррекции самооценки и межличностных отношений касаются развития умений и навыков по самообслуживанию, стимулирующее развитие и приспособительную активность детей, делающих их самостоятельными и менее зависимыми; поощрения самостоятельности и активности ребенка; интереса к его мнению, быть готовым принять его точку зрения, тем самым укрепляя в ребенке чувство самоуважения; помощи в поиске скрытых талантов и возможностей ребенка; поддержки благоприятного климата в семье, дружеских отношений с близкими, родственниками, друзьями и знакомыми.

## Литература

1 Белопольская, Н. Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики: старший дошкольный возраст / Н. Л. Белопольская. – М. : ИП РАН, 1996. – 287 с.

2 Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.

3 Кисова, В. В. Формирование самооценки у старших дошкольников задержкой психического развития в учебно-познавательной деятельности / В. В. Кисова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 7–13.

4 Деревянкина, Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Н. А. Деревянкина. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2003. – 207 с.

5 Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.

УДК 159.92

*Н. Н. Калинина*

## ПРОБЛЕМА САМООТНОШЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

*В статье рассмотрена проблема самоотношения личности. Представлены теоретические основы понимания самоотношения как компонента социальной установки, как выражение смысла «Я». Обозначены три разных подхода к пониманию самоотношения: как аффективного компонента самосознания, как черты личности, как компонента саморегуляции.*

Научное изучение самоотношения как самооценки является психологической проблемой со времен У. Джемса. Долгое время научное, экспериментальное изучение самоотношения и самооценки являлись прерогативой в основном западных исследователей (М. Розенберг, Д. Куперсмит, Р. Бернс, Р. Уайли и др.). Советские психологи в силу существовавшей «информационной депривации» были незнакомы с достижениями мировой психологии в этой области. В последнее время ситуация во многом изменилась. Появились работы И. С. Кона (исследование проблемы «Я»), В. В. Столина (оригинальная психологическая концепция самосознания), Е. Т. Соколовой (особенности самоотношения невротической личности), много ценного внесли в разработку этой проблематики И. И. Чеснокова, А. И. Захарова, Л. В. Бороздина и ряд других исследователей.

Анализ работ, посвященных изучению отношения человека к себе показал, что в современной психологии отсутствует единый подход к определению данного феномена, существует большое разнообразие используемых для описания его содержания психологических категорий. Можно назвать такие понятия как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. В англоязычной литературе используются такие термины как self-regard (самоотношение) self-esteem (самоуважение, обобщенная самооценка), self-feeling (самочувствие), self-love (любовь к себе), self-respect (самоуважение), self-acceptance (самопринятие), self-attitude (самоотношение, установка на себя), self-evaluation (декларируемая, публичная самооценка) и т. п. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий как «установка» (Д. Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), «отношение» (В. Н. Мясищев), «аттитюд» (М. Розенберг, Р. Уайли, С. Куперсмит), «социальная установка» (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе), «чувство» (С. Л. Рубинштейн). Однако, несмотря на указанную терминологическую аморфность, подавляющее количество исследований исходит из представлений о самоотношении как аттитуде или его эмоциональном компоненте [1, с. 5–6].

Концептуальная модель самоотношения как социальной установки была наиболее детально разработана Н. И. Сарджвеладзе. Исходным основанием данного подхода является утверждение, что способ отношения к себе не стоит в одном ряду с когнитивным, эмоциональным или регулятивным моментами самосознания; напротив, феномен самоотношения в качестве своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание,

самооценку, эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию, а понятие самоотношения является родовым относительно понятий самопознания, самооценки и других, имеющих приставку «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности. Самоотношение в данном теоретическом контексте определяется как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя. По мнению Н.И. Сарджвеладзе, самоотношение имеет трехкомпонентное строение и включает в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. Когнитивный компонент включает в себя процессы самопознания и самооценку. Эмоциональный компонент отражает отношение к знаниям о себе. Конативный компонент выступает в качестве внутренних действий в собственный адрес или готовность к таким действиям. Имеются в виду манипуляторно-инструментальное и диалогическое отношения к себе, самоуверенность и самопоследовательность, самопринятие и самообвинение, самоснисходительность и самобичевание, самоконтроль и самокоррекция, ожидаемое отношение от других и самопредставление другому и т. д.

Наиболее разработанной в отечественной психологии является концепция самоотношения В. В. Столина. Он предложил оригинальную модель строения самоотношения, согласно которой основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выразившим потребность в самореализации. Наиболее полно самоотношение описывается как специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием. В частности, строение самоотношения может включать: самоуважение, симпатии, самопринятие, любовь к себе, чувство расположения, самооценку, самоуверенность, самоунижение, самообвинение, недовольство собой и т. д. В. В. Столин в эмоциональном самоотношении рассматривает симпатию, уважение, близость [2, с. 10].

По мнению С. Р. Пантилеева, определение самоотношения как выражение смысла «Я» не может быть адекватно понято только через анализ «собственно психических характеристик индивида», таких как переживания, установки или эмоциональные состояния. Самоотношение есть личностное образование, а потому его строение и содержание может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта, «социальных ситуаций его развития» и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности. Каждая конкретная социальная ситуация развития задает иерархию ведущих видов деятельности и соответствующих им основных мотивов и ценностей, по отношению к которым индивид осмысляет собственное «Я», наделяет его личностным смыслом. При этом выражение смысла «Я» субъекту осуществляется в специфическом языке, в котором кроме собственно самооценочных суждений и сопровождающих их эмоциональных реакций важное место занимает эмоциональное самоотношение, которое воплощается в чувстве осознанности «Я», самоуверенности, саморуководстве, самоценности, самопринятии, самопривязанности, самообвинении, внутренней конфликтности.

За феноменологическими различиями между двумя способами выражения смысла «Я» стоит, по мнению С.Р. Пантилеева, более глубокое и содержательное различие двух подсистем самоотношения – самооценочной и эмоционально-ценностной, которые находятся в отношении взаимного превращения и различным образом связаны со смыслом «Я» субъекта. В случае оценки самоотношение определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». В качестве эмоции самоотношение рассматривается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самопринятие». Обе подсистемы различны по своему содержанию и находятся в состоянии взаимного превращения.

Выделение этих двух подсистем в составе самоотношения связано с конфликтной природой смысла «Я», с несовпадением «смыслообразующих» и «только побуждающих»

мотивов. Иерархия этих мотивов и определенная социальная позиция субъекта и обуславливают, в конечном счете, ту конкретную обобщенную форму, в которой смысл «Я» оказывается презентированным (представленным) индивиду. При этом строение каждой из двух систем самоотношения также оказывается иерархическим. Но это разные иерархии. В их основе лежат различные принципы организации компонентов самоотношения в целостную обобщенную систему.

В большинстве случаев эти иерархии не совпадают (и иногда даже противоречивы), но и тогда их организация в целостную систему подчиняется принципу смысловой интеграции, в соответствии с которым смысловые отношения занимают более высокое место в иерархии и, в конечном счете, определяют обобщенное и устойчивое отношение субъекта к самому себе. Изменения в структуре, содержании и уровне обобщенного самоотношения могут происходить только под воздействием факторов, затрагивающих его смысловой («ядерный») слой. Значимое содержание обобщенного самоотношения и соответствующая чувственная модальность его выражения могут быть различны для индивидов с различным содержанием ведущих мотивов и ценностей. Разделенность в феноменологическом пространстве индивида самоотношения на позитивную и негативную составляющие связана с необходимостью защиты «Я» от отрицательных эмоций и поддержанием общего самоотношения на высоком позитивном уровне. Следовательно, структура самоотношения может описываться как состоящая из трех компонентов: позитивного оценочного самоотношения (самоуважение), позитивного эмоционального самоотношения (аутосимпатия), негативного самоотношения (самоуничижение) [1, с. 45–46].

Определенный исследовательский интерес представляют взгляды А. В. Петровского, согласно которым самоотношение построено по принципу динамической иерархии, когда та или иная модальность эмоционального отношения может выступать в качестве ядерной структуры, фактически определяя содержание и выдержанность обобщенного устойчивого самоотношения. Причем содержание ядерной структуры определяется социальной средой, которая оказывает влияние на иерархию ведущих деятельностей и мотивов. Таким образом, соотношение и степень значимости компонентов самоотношения зависят, прежде всего, от иерархии деятельностей, в которых индивид усматривает преимущественную сферу самореализации [2, с. 11].

В целом анализ наиболее значимых исследований отношения личности к себе позволяет говорить о существовании трех разных подходов: понимания самоотношения как аффективного компонента самосознания (самоотношение в структуре самосознания), как черты личности (самоотношение в структуре личности), как компонента саморегуляции (самоотношение в системе саморегуляции).

Системный анализ самоотношения предполагает его рассмотрение как представленного одновременно на трех уровнях психологического бытия человека: деятельности, личности как субъекта этой деятельности и самосознания как смыслового ядра личности [3, с. 15].

Система самоотношений полифункциональна. В исследованиях отмечаются следующие его функции: функция «зеркала» (отображения себя) – человек со способом своей жизнедеятельности не только отражается в сознании окружающих, но и это «зеркало» переносится вовнутрь, отображая личность как во внешнем (физическое самоотображение), так и во внутреннем плане; функция самовыражения и самореализации; функция сохранения внутренней стабильности и континуальности «Я»; функция саморегуляции и самоконтроля; функция психологической защиты; функция интракоммуникации.

Позитивное устойчивое самоотношение лежит в основании веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности. Негативное самоотношение является источником различных трудностей в общении, поскольку человек с таким отношением к себе заранее уверен

в том, что окружающие плохо к нему относятся. В целом в исследованиях подчеркивается, что отношение к себе является базовым конструктом личности, оказывает регулирующее влияние практически на все аспекты поведения, играет важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций [2, с. 13].

### Литература

- 1 Пантеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.
- 2 Хватова, М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности / М. В. Хватова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – №1. – С. 9–17.
- 3 Колышко, А. М. Психология самоотношения / А. М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.

УДК 159.923.3:316.613-053.6

*Т. И. Калинина*

### ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ОДНОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

*Статья посвящена проблеме изучения личностных особенностей подростков из однодетных семей. Рассмотрены теоретические аспекты изучения личностных особенностей подростков из однодетных и многодетных семей. Приведены результаты исследования личностных особенностей подростков из однодетных семей. Даются рекомендации психологу по работе с подростками из однодетных семей.*

**Ведение.** Количество однодетных семей растет во всем мире. Все более широкое распространение единственных детей в семье весьма значимо с точки зрения изменения социально-психологических особенностей населения.

Многие исследователи (А. Адлер, Т. Н. Андреева, Л. Л. Баландина, Л. М. Вагнер, Ж. С. Джандосова, Т. А. Думитрашку и др.) [1–4] установили, что некоторые личностные и поведенческие характеристики детей также зависят от размера семьи, т. е. существуют различия по определенным свойствам личности между единственными детьми и детьми малого и большого sibства. Размер семьи и очередность рождения определяют своеобразно типичные черты личности ребенка: дети из разных по размеру семей и с разной sibлинговой позицией отличаются друг от друга по своим личностным качествам.

Единственные дети подвержены большему риску психических расстройств, чем первенцы; они становятся более эгоцентричными и зависимыми. В малых семьях дети индивидуализируются, больше привязаны к родителям. Психологи и социологи также отмечают у детей из однодетных семей такие качества, как безответственность, отсутствие трудолюбия, безволие, неумение поддерживать нормальные отношения с людьми (Т. Н. Андреева, Ж. С. Джандосова, Т. А. Думитрашку, Е. А. Силина и др.) [1, 3–5].

Характеризуя особую ситуацию развития единственного ребенка, Г. Т. Хомен-таускас [6] выделяет особые личностные качества единственных детей. Длительное время единственный ребенок общается с взрослыми, что формирует у него ощущение слабости и несовершенства, неуверенность в себе, способствует проявлениям эгоцентризма – ребенок злоупотребляет вниманием и заботой окружающих, используя различные способы манипулирования. Отсутствие опыта общения с sibлингами ограничивает личностный опыт единственного ребенка. Не имея возможности сравнивать

себя с другими детьми, он склонен считать себя уникальным, ценным, что приводит к неверной самооценке. Недостаток общения с ровесниками способствует активным поискам контактов с другими детьми. В одноподдетных семьях ребенок получает больше внимания и любви родителей, на него тратится больше времени и материальных средств, что предоставляет больше возможностей для развития его личности и способностей.

Т. А. Думитрашку отмечает, что формирование таких личностных особенностей, как экстраверсия и нейротизм, мало зависят от размера семьи, в которой воспитываются дети. Уровень экстравертированности единственных детей и детей из многодетных семей одинаков и соответствует известным в литературе данным о возрастных нормах проявления этого качества. Несколько меньший уровень нейротизма у детей из многодетных семей может являться следствием их большей неприхотливости [4], кроме того, он связан с особыми условиями развития.

Проблема личности единственных детей недостаточно изучена, чем определяется актуальность данного исследования. Целью исследования является изучение личностных особенностей подростков из одноподдетных семей.

В исследовании приняли участие 50 человек, из них 25 детей из одноподдетных и 25 детей из многодетных семей. Для достижения цели были использованы следующие методики:

1. Патохарактерологический диагностический опросник А. Е. Личко.
2. Многофакторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла.

Проверка значимости различий осуществлялась с помощью критерия Манна-Уотни.

**Результаты и обсуждение.** При исследовании типа акцентуаций характера подростков в результате статистической обработки полученных данных установлены следующие характеристики личности подростков из одноподдетных и многодетных семей.

Подростки из *одноподдетных* семей обладают преимущественно гипертимным и истероидным типом характера, а подростки из *многодетных* семей – преимущественно психастеническим типом характера.

Старшеклассники из *одноподдетных* семей с *гипертимным* типом характера отличаются повышенным настроением, высоким жизненным тонусом, неудержимой активностью, постоянным стремлением к лидерству. Как следствие, они переоценивают свои возможности и строят чрезмерно оптимистические планы на будущее, плохо переносят строго регламентированную дисциплину. Стремление окружающих подавить их активность и лидерские тенденции нередко ведет к бурным, но коротким вспышкам раздражения. Часто стараются показать себя более конформными, чем это есть на самом деле.

Подростки из *одноподдетных* семей с *истероидным* типом характера отличаются беспредельным эгоцентризмом, ненасытной жадностью постоянного внимания к своей особе. Им нужно восхищение, удивление, сочувствие. В худшем случае предпочитают даже негодование или ненависть окружающих, но только не безразличие и равнодушие. Для них свойственна большая склонность к позерству, а также выставление напоказ отрицания принятых норм поведения, взглядов и вкусов. Самооценка часто завышена.

Дети из *многодетных* семей характеризуются *психастеническим* типом характера. Они отличаются нерешительностью, склонностью к рассуждательству, тревожной мнительностью в виде опасений за будущее – свое и своих близких, склонностью к самоанализу и легкостью возникновения навязчивостей.

При исследовании индивидуально-психологических особенностей подростков было установлено, что *единственные* дети имеют более высокие умственные способности, хороший уровень развития вербального интеллекта, легкость в усвоении новых знаний, имеют более широкие познавательные интересы. Они более эмоционально устойчивы, лучше подготовлены к выполнению школьных требований и более успешны в учебе, более спокойны, стабильны и уверены в себе. Эти подростки более настойчивы, имеют выраженную склонность к самоутверждению, и лидерские качества. Они менее тревожны, более самостоятельны, независимы в суждениях и не привязаны к группе.



Для подростков из *многодетных* семей характерны общительность, эмоциональная открытость, высокая степень ответственности. Они более добросовестны, дисциплинированы, обязательны. Также они отличаются высоким уровнем тревожности и рассудительным индивидуализмом.

На основе результатов исследования мы приходим к выводу о том, подростки из *многодетных семей* более молчаливы, рассудительны, практичны, ответственные, добродетельны, конформны, недостаточно уверены в себе. *Единственные* дети более активны, беспечны, уверены, независимы, самостоятельны, эгоцентричны, с более высокой самооценкой.

Практический аспект данного исследования заключается в том, что оно позволяет сформулировать рекомендации для психолога по работе с подростками из *однородных* семей, чтобы избежать недостатков воспитания и использовать для позитивного развития личности все ее достоинства.

В работе с подростками из *однородных* семей психологу рекомендуется учитывать их личностные особенности: индивидуально-психологические качества и характерологические черты. В целом коррекционно-развивающая деятельность с подростками должна быть направлена на развитие эмоциональной стабильности, повышение самооценки, расширение и обогащение навыков общения со взрослыми и сверстниками, развитие адекватного отношения к оценкам и мнениям других людей.

### Литература

- 1 Андреева, Т. Н. Когнитивные и личностные характеристики детей в многодетной семье: дис. канд. психол. наук / Т. Н. Андреева. – М., 1994.
- 2 Баландина, Л. Л. Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи: дис. канд. психол. наук / Л. Л. Баландина – Пермь, 2003.
- 3 Джандосова, Ж. С. Исследование психологических и конституционных особенностей личности в связи с порядком рождения: дис. канд. психол. наук / Ж. С. Джандосова. – СПб., 1992.
- 4 Думитрашку, Т. А. Структура семьи и когнитивное развитие детей / Т. А. Думитрашку // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 104–112.
- 5 Силина, Е. А. Какие они, дети из многодетных семей? (Психологический очерк индивидуальности детей из многодетных семей): монография / Е. А. Силина, Л. Л. Баландина. – Перм. гос. пед. ун-т, Пермь, 2005. – 166 с.
- 6 Хоментаскас, Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. – М. : Педагогика, 1989. – 154 с.

УДК 316.614-058.833-053.67:316.361.1

*М. К. Карафизу*

### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С МОЛОДОЖЕНАМИ В НЕКОМПЛЕМЕНТАРНЫХ БРАКАХ

*В статье рассматриваются особенности работы психолога с молодыми семьями, у которых возникают те или иные трудности в установлении и поддержании партнерских взаимоотношений, а также с теми, кто хочет понять и улучшить свои взаимоотношения с партнером в браке. Представлены результаты исследования психологической совместимости молодоженов в некомплементарных браках до и после проведенной психологом коррекционной работы.*

В основе психологического консультирования лежит идея о том, что практически любой психически здоровый человек в состоянии справиться с большинством возникающих в его жизни психологических проблем. Но в силу различных причин клиент не всегда может осознавать истинную причину проблемы, способы ее разрешения, и именно в этом ему нужна помощь профессионала. С помощью специально организованного процесса общения у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые, в свою очередь, могут обеспечить отыскание новых возможностей выхода из трудной жизненной ситуации [1, с. 11].

Супружеское консультирование представляет собой особую форму консультирования, ориентированную на решение проблем во взаимоотношениях, преодоление супружеских конфликтов, достижение гармонии и т. п. [1, с. 15]. Семейное, и супружеское консультирование в зависимости от количества присутствующих на нем клиентов может быть или групповым, или индивидуальным. Эффективность психологической помощи семье и супругам зависит от постановки цели консультирования, а также от представления о том, что является желаемым результатом, итогом взаимодействия консультанта и клиента [1, с. 17].

По сути, именно от того, как понимается цель психологической помощи, зависит формулировка условий и определение способов достижения желаемого результата консультирования. Поэтому вопрос о цели консультирования является ключевым для всего содержания работы консультанта с клиентом. С практической точки зрения наиболее удачная формулировка принадлежит Р. Нельсон-Джоунс, согласно которой конечная цель консультирования состоит в том, чтобы научить клиента оказывать помощь самому себе и таким образом научить его быть своим собственным консультантом [1, с. 18].

Цель консультанта – толковать проблему человека и выводить из этих толкований новые действенные следствия. В консультировании не ставится задача глубинного изменения личности. Консультант претендует только на осознание и выявление достаточно типичных препятствий, нагроможденных вокруг и внутри человека, которые он считает частью себя, а изменится ли он и куда он двинется дальше – это дело его выбора [1, с. 29].

В практике семейного и супружеского консультирования используются психодиагностические методики. Использование комплекса методик позволяет консультанту осуществлять диагностику супружеских и семейных отношений, а также прогнозировать совместимость партнеров в перспективе [1, с. 57]. Психодиагностика позволяет оценить индивидуальные особенности клиента, его отношение к другим людям более наглядно и доступно для него самого. Ведь от результатов тестирования труднее отмахнуться, делая вид, что их не существует. Они не только материальны (отражены на бумаге), но и не являются чужими для человека, он принял непосредственное участие в их появлении. Поэтому результаты тестирования могут выступать в качестве материала для совместного обсуждения с клиентом его проблемы, служить дополнительным стимулом для появления нового взгляда на жизненную ситуацию [1, с. 58].

Необходимую информацию, позволяющую дать квалифицированную оценку взаимоотношений супругов, психолог получает с помощью диагностирующих опросников, выявляющих особенности общения и взаимоотношений, качества личности супругов, способы проведения семейного досуга, общность интересов и ценностей, а также позволяющих понять нравственно-психологические основы супружеских отношений. Особенности распределения семейных ролей, ожиданий и притязаний в браке, совместимость супружеской пары исследуются с помощью специальных методик [2, с. 131].

Для исследования психологической совместимости молодоженов в зависимости от их sibлинговой позиции были использованы следующие психодиагностические методики:

- опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой;
- опросник удовлетворённости браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко;
- опросник ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) А. Н. Волкова.

В исследовании приняли участие 92 испытуемых – 46 супружеских пар, возраст – от 20 до 27 лет, состоящие в первом браке, стаж супружеской жизни – до 3 лет. Для каждой супружеской пары был определен тип брака в зависимости от sibлинговой позиции партнеров в родительской семье. Сиблинги (англ. «siblings») – это дети родителей индивида [3, с. 83]. Сиблинговая позиция – это англоязычный термин, обозначающий позицию ребёнка среди братьев и сестёр [4, с. 30]. Полученные данные позволили объединить семьи молодоженов в 3 группы: комплементарные браки (15), частично комплементарные (14) и некомплементарные браки (17).

*Комплементарный брак* – это такой союз, в котором каждый из супругов занимает то положение, какое он имел по отношению к братьям или сестрам в родительской семье [5, с. 102]. *Некомплементарный брак* – это брак партнеров с одинаковой порядковой позицией в родительской семье [5, с. 102].

При сравнении результатов эмпирического исследования с помощью *t*-критерия Стьюдента были получены статистически значимые отличия супружеской совместимости во всех типах браков. Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что максимальная психологическая совместимость молодоженов обнаружена в комплементарных и частично комплементарных браках. Некомплементарные пары имеют наименьшую согласованность семейных ценностей супругов и, как следствие, наименее психологически совместимы. Данное исследование позволило наметить основные проблемы в некомплементарных семьях молодоженов, которые способны приводить к супружеским конфликтам. Семьи с нарушенными супружескими отношениями не могут самостоятельно решать возникающие в семейной жизни противоречия и конфликты.

Для разрешения выявленных проблем в семьях молодоженов из некомплементарных браков была разработана коррекционно-развивающая программа. Цель программы: профилактика и коррекция психологической несовместимости молодоженов с целью оптимизации семейных отношений.

Критерии отбора в коррекционную группу: в нее включены семьи молодоженов, в которых были выявлены конфликты, взаимное недовольство, неоправдавшиеся ожидания, связанные с распределением супружеских ролей и обязанностей; конфликты, проблемы, недовольство супругов, связанные с различиями во взглядах на семейную жизнь и межличностные отношения; разочарование, недовольство супруга, связанные с характеристиками внешности своего партнера.

Занятия проводились один раз в неделю по 120 минут. Всего было проведено 10 занятий (3 лекции и 7 практических занятий). Каждое занятие содержало небольшой ознакомительный материал теоретического свойства, позволявший, с одной стороны, ввести респондентов в соответствующую проблематику, а, с другой стороны, заложить основу для проведения рефлексии. В предлагавшемся теоретическом материале супруги смогли получить информацию о таких проблемах, как семья и брак, особенности «нормальных» и дисфункциональных семей и т. п. Рассматривались типичные проблемы семьи, часто повторяющиеся причины конфликтов.

Участники группы были ознакомлены с психологией семейных отношений, с понятиями «семейные ценности» и искусством общения. Были проведены тренинги, раскрывающие роль общения в жизни человека, значение благоприятной психологической атмосферы в семье и способов разрешения супружеских конфликтов. На коррекционно-развивающих занятиях молодоженам из некомплементарных браков были даны рекомендации по тактике разрешения супружеских конфликтов.

По окончании коррекционных занятий было проведено повторное исследование согласованности семейных ценностей супругов из некомплементарных браков. Результаты исследования согласованности семейных ценностей и ролевой адекватности в некомплементарных браках до и после коррекции показали, что за время проведения коррекционной работы согласованность семейных ценностей супругов возросла. Факторов

возможных конфликтов не выявлено, как и самих конфликтов. Ролевая адекватность супругов также возросла, она оказалась уже выше среднего уровня. У супругов снизились разногласия в таких сферах семейных отношений, как организация быта, ведение домашнего хозяйства и в вопросах воспитания детей. Удовлетворенность браком у супругов также повысилась. Супруги практически полностью удовлетворены браком. Повысился уровень взаимопонимания супругов, их эмоциональное притяжение и авторитетность. Супругам стало легче учитывать поведение, мысли и чувства партнера при общении с ним, принимать партнера как личность, разделять мировоззрение друг друга, интересы и мнения. У супругов есть желания общаться и оказывать эмоциональную поддержку друг другу. Это свидетельствует об удовлетворении общением и эффективности совместной деятельности супругов.

Статистическая обработка данных с помощью *t*-критерия Стьюдента указала на статистически значимые отличия психологической совместимости молодоженов до и после коррекции.

Таблица 1 – Выявленные статистически значимые различия психологической совместимости молодоженов в некомплементарных браках до и после коррекции

№ пп	Личностные особенности	<i>t</i> -критерий
1	Согласованность семейных ценностей	16,4
2	Ролевая адекватность мужчин	6
3	Ролевая адекватность женщин	10,4
4	Удовлетворенность браком мужчин	2,8
5	Удовлетворенность браком женщин	3
6	Понимание у мужчин	3,1
7	Понимание у женщин	3,1
8	Эмоциональное притяжение у женщин	3,8
9	Эмоциональное притяжение у мужчин	5,1
10	Авторитетность у мужчин	4
11	Авторитетность у женщин	4

=

Коррекционная работа по оптимизации отношений молодоженов в некомплементарных браках способствовала выработке навыков поведения в ситуациях семейных разногласий и оптимизации внутрисемейных взаимоотношений.

Таким образом, первые годы совместной жизни являются для семьи психологически сложным периодом, молодой семье нужна психологическая помощь. Стабильная благополучная семья может функционировать только при определенной подготовке молодых людей к совместной семейной жизни. Психологическое консультирование семьи должно быть направлено на восстановление или преобразование связей членов семьи друг с другом и миром, на развитие умения понимать друг друга и формировать полноценное семейное Мы. В результате такой работы молодые супруги получают возможность увидеть и понять не только свои переживания, но и переживания другого человека. Это способствует умению находить новые, более продуктивные способы взаимодействия и решения трудных вопросов.

### Литература

1 Румянцева, Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учебное пособие / Т. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.

2 Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова [и др.]; под ред. Е. Г. Силяевой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

3 Тюгашев, Е. А. Семейное воспитание: учебное пособие / Е. А. Тюгашев. – Новосибирск : СибУПК, 2006. – 194 с.

4 Лукьянченко, Н. В. Системная семейная психотерапия М. Боуена: учебно-методическое пособие / Н. В. Лукьянченко, Н. В. Аликин. – Красноярск : РИО СиБУП, 2005. – 95 с.

5 Андреева, Т. В. Семейная психология: учебное пособие / Т. В. Андреева. – Спб. : Речь, 2004. – 244 с.

**УДК 159.9.019.43:316.622-057.875:616.89-008**

***А. И. Кацура***

## **ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА**

*В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению копинг-поведения у студентов с различным уровнем перфекционизма. Установлено, что студенты с высоким уровнем перфекционизма отличаются низкой способностью к прогнозированию стрессовых ситуаций, демонстрируют неадаптивные копинг-стратегии.*

Психологический анализ тенденций современной культуры свидетельствует о том, что перфекционизм стал важной характеристикой человека нашего времени. Данное обстоятельство служит стимулом к интенсификации исследований этого феномена в клинической психологии.

На сегодняшний день перфекционизм не достаточно обширно изучен, хотя в настоящее время приобретает все больший интерес для ученых. В практике современной психологии перфекционизм используется для обозначения различных понятий и имеет множество значений. В настоящий момент ни одно из определений не является общепринятым.

Перфекционизм – стремление к совершенству, ригидная потребность безусловно выполнять все обязанности, все поручения и предъявляемые требования [1, с. 502].

В основе этой психологической характеристики лежит нереалистическая установка «всегда и во всем быть лучше всех» с непомерно завышенными требованиями как к окружающим, так и к собственной личности. Перфекционизм является частым атрибутом инфантильной личности, которая не знает своих «границ», пределов своей профессиональной и личной компетентности. Образ жизни, связанный с активной реализацией этой нереалистической установки, практически всегда связан с длительным напряжением, которое переводит организм человека и все его психические функции в режим экстремального существования. Хроническое напряжение неизбежно приводит к астенизации, на фоне которой легко формируются эмоциональные нарушения тревожно-депрессивного плана.

В ряде случаев перфекционизм принимает невротическую форму, которая взаимосвязана с широким кругом психических расстройств, повышенной тревогой, психосоматическими расстройствами, мигренью, сексуальными дисфункциями и стрессом [2, с. 360].

Перфекционизм оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние, продуктивность деятельности, межличностные контакты. Последствия для эмоционального состояния – это частые, даже хронические, переживания недовольства собой, тоски, тревоги, стыда и вины [3, с. 103].

Перфекционисты предъявляют очень высокие требования к работе и постоянно выискивают в ней изъяны и недочеты. Их чувство ответственности и требовательность

к себе настолько велики, что это осложняет жизнь не только им самим, но и окружающим их людям [4].

На сегодняшний день мы имеем факты, свидетельствующие, что перфекционистские установки могут увеличивать частоту стрессогенных ситуаций в повседневной жизни человека, усиливать их предвосхищение, затруднять совладание с ними. Переживание таких ситуаций зачастую меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие своего места в нем.

Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в отечественной и зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу копинг-стратегий. Копинг-стратегии необходимы, когда человек попадает в кризисную ситуацию. Любая кризисная ситуация предполагает наличие некоего объективного обстоятельства и определенного отношения к нему человека в зависимости от степени его значимости, которое сопровождается эмоционально-поведенческими реакциями различного характера и степени интенсивности. Ведущими характеристиками кризисной ситуации являются психическая напряженность, значимые переживания как особая внутренняя работа по преодолению жизненных событий или травм, изменение самооценки и мотивации, а также выраженная потребность в их коррекции и в психологической поддержке извне [5].

В ГГУ им. Ф. Скорины нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению копинг-поведения у студентов с различным уровнем перфекционизма. В исследовании приняли участие студенты первого курса факультета иностранных языков в количестве 81 человека.

Исследование было проведено в форме опроса с помощью Многомерной шкалы перфекционизма Хьюитта – Флетта, адаптированной И. И. Грачевой, и методики для психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма, адаптированной Л. И. Вассерманом.

Полученные результаты показали, что способы совладания со стрессом у студентов с высоким уровнем перфекционизма отличаются от способов совладания со стрессом у студентов с умеренно выраженным перфекционизмом. В частности, студенты с высоким уровнем перфекционизма демонстрируют неадаптивные копинг-стратегии: прибегают к подавлению эмоций, смирению, покорности, игнорированию, диссимуляции, самообвинению, активному избеганию и отступлению, испытывают чувство растерянности и недоумения в стрессовых ситуациях. Неспособность таких лиц переключать внимание со стрессовой ситуации на другую может быть связана со склонностью фиксироваться на неприятных переживаниях. Они отличаются низкой способностью к прогнозированию стрессовых ситуаций. Этот феномен был назван М. В. Московой «сверхмобилизацией копинг ресурсов». Он отражает особый стиль жизни в «режиме» постоянного совладания с хроническим стрессом. «Сверхмобилизация копинг ресурсов» может приводить к переутомлению, тревожности, напряженности, беспокойства и психосоматическим заболеваниям.

Студенты с высоким уровнем перфекционизма не удовлетворены своей жизнью, имеют повышенный уровень ригидности и высокий уровень стресса, панически боятся неуспеха и поэтому демонстрируют избегающее поведение. Высокий уровень перфекционизма оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние: частые, даже хронические, переживания недовольства собой, тоски, тревоги, стыда и вины.

Испытуемые со средним и низким уровнем перфекционизма отличаются сформированностью таких копинг-стратегий, как проблемный анализ, сохранение самообладания, относительность, отвлечение, компенсация, обращение и альтруизм. Ими чаще используется адаптивная копинг-стратегия «сотрудничество». Полученные результаты могут говорить о преобладании в данной группе активного совладания, о взаимной компенсации недоработок одних механизмов за счёт подключения других в рамках совладающего поведения.

Перфекционизм в качестве predisпозиционного личностного фактора в сочетании с дезадаптивными стратегиями совладания со стрессом может привести к возникновению психосоматических заболеваний у студентов.

Перфекционизм в качестве predisпозиционного личностного фактора в сочетании с дезадаптивными стратегиями совладания со стрессом приводит к возникновению психосоматических заболеваний у студентов. Лицам, страдающим психосоматическими расстройствами, свойственно стремиться 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. Здоровые же лица способны адекватно предвосхищать стрессовые ситуации и планировать свои действия по преодолению возможных проблем. Они способны чётко координировать свои движения, точно планировать свои действия во времени и предвосхищать возможные конфликтные ситуации и способы их разрешения.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно выделить следующие мишени психотерапевтических интервенций и профилактики возникновения психосоматических заболеваний: выраженный перфекционизм и неадаптивные стратегии совладания со стрессом.

### Литература

- 1 Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.
- 2 Менделевич, В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М. : МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.
- 3 Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ / К. Хорни. – М : Прогресс, 1993. – 256 с.
- 4 Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования. – 2011. – № 3. – С 55–57.
- 5 Абульханова-Славская, К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–19.

УДК 796.011.3:160.8

*Г. В. Киреева*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИК БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

*В статье рассматриваются теоретические аспекты применения методик биологической обратной связи как системы управления приборами, механизмами и устройствами, в которой в качестве управляющих сигналов используются различные проявления жизнедеятельности организма, за исключением большинства произвольных движений.*

В настоящее время широкое распространение в сфере психологии, педагогики и медицины стали получать методы и системы биоэлектрического управления. В этих системах биопотенциалы, генерируемые скелетными мышцами, сердцем, головным мозгом, нервами, подвергаются усилению, переработке и затем выполняют роль командных, управляющих сигналов. Использование биопотенциалов головного мозга

позволило создать приборы для автоматической сигнализации начальной стадии кислородного голодания, для автоматического управления электроэнцефалографом в связи с выделением характерных изменений состояния мозга.

Больше всего приборов, управляемых биопотенциалами сердца. При этом в качестве сигнала могут служить, например, характерные изменения электрокардиограммы при заболеваниях. Первая группа приборов, управляемых биопотенциалами сердца, это приборы диагностические, обеспечивающие включение сигнализирующей и регистрирующей аппаратуры при нарушениях сердечного ритма, кислородном голодании сердечной мышцы и др. Вторая группа – приборы лечебного назначения, служащие для автоматического включения электростимулятора, задающего нужный ритм сердечных сокращений (при нарушениях естественного ритма, резком замедлении сердечных сокращений или остановке сердца), для осуществления синхронного с сердечными сокращениями массажа периферических сосудов, для временной разгрузки сердца с помощью вспомогательного искусственного сердца [1].

Биоэлектрическое управление применяют также в технике, например, в биоманипуляторах, управляемых на расстоянии при работе в подводных или вредных условиях.

Биоуправление – это комплекс идей, методов и технологий, базирующихся на принципах биологической обратной связи и направленных на развитие и совершенствование механизмов саморегуляции физиологических функций при различных патологических состояниях и в целях личностного роста. В ходе процедур биоуправления объекту посредством внешней обратной связи, чаще всего организованной на основе ЭВМ, подаётся информация о состоянии тех или иных физиологических процессов, что позволяет испытуемым научиться контролировать физиологические параметры и закреплять эти навыки с тем, чтобы в дальнейшем использовать их в повседневной жизни. В основу метода положены кибернетические представления о механизмах регуляции и управления систем посредством обратной связи. Он является попыткой использования инженерных принципов обратной связи для управления физическими параметрами физиологических систем.

Боль содержит в себе психологический, и биологический компоненты. Психологические компоненты болевой перцепции – это тревога, страх, депрессия, особенности локус-контроля, внимания, суггестия, подкрепление. Острая боль легко локализуется и распознаётся и фактически может различными путями быть связанной с хронической болью. Острая боль проявляется увеличением мышечного напряжения, сердечного ритма, кровяного давления, кожного сопротивления вместе с другими индикаторами симпатической активации. Аналогичными сигналами сопровождаются состояния тревоги, страха. Хронический болевой-синдром рассматривается как аналог депрессивного расстройства.

Универсальным методом борьбы с болью является биоуправление, представляющее собой когнитивно-поведенческую процедуру, успешность проведения которой зависит от того, насколько учитывается комплексность болезненных ответов, то есть не только физиологические реакции пациента в режиме биоуправления, их динамика, но и личностные особенности пациента, его проблемы, внутренний диалог, который он ведёт с самим собой, степень доверия между врачом и больным человеком.

Биоуправление – уникальная возможность для пациента осознать единство и взаимосвязь мыслей, образов, чувств и физиологических реакций, которые предшествовали, сопровождали и следовали за физиологическим ответом, наблюдаемым на мониторе, понять, какими психологическими проблемами спровоцировано болевое расстройство и, как следствие – научиться управлять вегетативными реакциями, бороться с болью [2].

Новая ветвь биоуправления – компьютерные лечебно-реабилитационные игры, сюжет которых управляется физиологическими параметрами регуляторных систем, поддерживающих гомеостаз и обеспечивающих основные механизмы жизнедеятельности [3, 4]. Цель



тренинга, организованного в форме игры – обучение рациональному и физиологически адекватному поведению в условиях стресса. Обучающий алгоритм построен таким образом, что для победы необходимо улучшить свой результат из предыдущего сеанса. Этот механизм является залогом совершенствования навыков саморегуляции.

Увлекательный сюжет соревнования в сочетании с использованием современных мультимедийных информационных возможностей открывает широкие перспективы приобретения в процессе игры навыков регулирования жизненно важных параметров (сердечного ритма, артериального давления, кожной температуры, содержания углекислого газа в выдыхаемом воздухе, биопотенциалов мозга, мышц и т. д.). Выбор того или иного параметра для обучения сознательному управлению определяется врачом или психологом и предназначен для вмешательства в те механизмы регуляции, которые определяют патологическое состояние или являются ведущими в механизмах заболевания.

Главная особенность компьютерных игр основанных на концепции биологической обратной связи – их соревновательный характер (гонки на байдарках, погружение водолазов на дно, автогонки и т.п.), моделирующий стрессовую ситуацию. Увлекательный сюжет мотивирует пациента (испытуемого), вызывая у него эмоциональный интерес к результату, способствуя более эффективному обучению его навыкам саморегуляции, умению контролировать свое эмоциональное состояние.

### Литература

1 Трембач, Г. А. Влияние комплексной терапии с использованием биологической обратной связи на показатели качества жизни, тревожности и индекса Кердо у больных с синдромом раздражённого кишечника / Г. А. Трембач // Кубанский научный медицинский вестник. – 2011. – № 2. – С. 165–170.

2 Заварзина, О. В. Методы биологической обратной связи в лечении бронхиальной астмы / О. В. Заварзина // Бюллетень физиологии и патологии дыхания. – 2005. – № 20. – С. 78–82.

3. Курашвили, В.А. Новые технологии биологической обратной связи / В. А. Курашвили // Вестник спортивных инноваций. – 2012. – № 34. – С. 10–15.

4. Курашвили, В. А. Перспективы исследований по психофизиологии / В. А. Курашвили // Вестник спортивных инноваций. – 2014. – № 48. – С. 13–20.

УДК 159.923:[178.9:004.38] – 057.87 – 053.6

*К. И. Козловская*

### **ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

*В статье раскрываются сущность, причины возникновения и особенности проявления компьютерной игровой зависимости в подростковом возрасте. Рассматриваются методики диагностики компьютерной игровой зависимости. Описываются содержание, основные виды и методы работы педагога-психолога по профилактике компьютерной игровой зависимости у учащихся подросткового возраста.*

Как показывают научные исследования, духовные ориентиры и ценности современных подростков существенно изменились, и игровая компьютерная деятельность стала для многих из них более важной, чем учение и саморазвитие, чтение литературы и занятие спортом. Социологические опросы, проводимые в нашей стране и за рубежом, свидетельствуют о том, что компьютерная игровая деятельность является одним

из наиболее распространенных способов проведения досуга, главным образом, детей, подростков и молодежи.

Под игровой компьютерной зависимостью понимается болезненное увлечение ролевыми компьютерными играми, в которых играющий принимает на себя роль виртуального персонажа и живет его жизнью, ощущая себя в реальности комфортно. Принятие роли компьютерного персонажа позволяет удовлетворять потребности, по каким-то причинам не способные удовлетвориться в реальной жизни [1, с. 129].

Особое беспокойство вызывают дети подросткового возраста, которые уже обладают возможностью самостоятельного распределения своего времени, планирования досуга и общения, менее нуждаются в опеке со стороны родителей. С другой стороны, подростковый возраст сопряжен с большей требовательностью со стороны взрослых к деятельности подростков, к их личностным проявлениям и поведению. В межличностном общении подростки реализуют не только групповые интересы, но и пытаются самоутвердиться. Реальная жизнь для многих детей подросткового возраста становится чередой достаточно сложных испытаний, выход из которых они могут попытаться найти, окунувшись в мир зависимости, в частности, в виртуальный мир компьютерных игр [2, с. 117].

Для выявления компьютерной зависимости подростка необязательно применять сложные психодиагностические методики. Достаточно присмотреться к изменению его поведения, психического и физического состояния. В частности, при избыточном использовании компьютера образуется «профессиональная» симптоматика: туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц, сухость в глазах, снижение зрения (поражение защитной оболочки и сетчатки глаза), головные боли по типу мигрени, боли в спине, расстройства сна. Это сопровождается нерегулярным питанием, пренебрежением личной гигиеной.

Для компьютерной зависимости также характерна потеря чувства времени: подросток не в силах завершить игру или выйти из Интернета. Часто такой подросток ест, сидя за монитором, проводит время за компьютером вместо выполнения домашних заданий или посещения школы. Обещает, что выключит компьютер, достигнув определенной цели (например, преодолев какой-то уровень сложности), но забывает об обещании и идет дальше. Сравнивает свои результаты и достижения в сфере компьютерной деятельности со старыми и гордится этим, сообщает об этом всем, кому только можно.

При выявлении компьютерной игровой зависимости у подростка, важную роль играет наблюдение родителей и педагогов за тем, насколько изменился его характер. Например, если ранее подросток отличался совестью, честностью и исполнительностью, был прилежен в учебе, то изменения будут особенно заметны [3, с. 141].

Как показывают психолого-педагогические исследования, основными причинами возникновения компьютерной зависимости у подростков являются: отсутствие у ребенка навыков самоконтроля (впоследствии, став взрослым, он также не сможет себя контролировать, ограничивать, «тормозить»); отсутствие или недостаток общения и теплых эмоциональных отношений в семье; отсутствие у подростка серьезных увлечений, интересов, хобби, привязанностей, не связанных с компьютером; неумение ребенка налаживать желательные контакты с окружающими, отсутствие друзей; отсутствие контроля со стороны родителей, бесконтрольность личного времени, неумение организовать свой досуг.

Довольно часто причиной возникновения компьютерной зависимости у детей и подростков становится неуверенность в себе и отсутствие возможности самовыражения. В таких случаях родители должны поддержать ребенка и помочь ему с возникшими проблемами. Абсолютно неправильно критиковать ребенка, проводящего слишком много времени за компьютером. Это может только углубить проблему и отдалить ребенка от родителей [4, с. 29].

Механизм формирования компьютерной игровой зависимости основан на максимальном отдалении от реального мира и потребности в самоидентификации, принятии роли. Для зависимого человека обычная компьютерная игра становится средством компенсации его личностных и бытовых проблем, игрок начинает идентифицироваться и реализоваться в игровом пространстве, а не в реальной жизни [5, с. 227].

Для выявления наличия у подростков признаков компьютерной зависимости можно использовать экспресс-методики. Однако, для более надежного исследования, следует применять не одну методику, а комплекс психодиагностических тестов, который позволит выявить не только наличие фактора компьютерной или интернет-зависимости, но и определить причины ее возникновения. При этом необходимо понимать, что причина возникновения такого рода зависимости может быть скрыта, она может носить латентный характер и к тому же может резко отвергаться значимыми взрослыми [6, с. 258].

Для оценки психологического статуса и психологических особенностей личности подростков с компьютерной игровой зависимостью целесообразно применять комплекс информативных психодиагностических тестов в составе методик: 16 факторный личностный опросник Кеттелла; тест Такера на выявление игровой зависимости; тест на интернет-аддикцию для подростков Никитина, анкета компьютерной игровой зависимости И. Голдберга и К. Янга [7, с. 399].

Компьютерную игровую зависимость легче предотвратить, чем лечить. Поэтому деятельность педагога-психолога, прежде всего, связана с профилактикой компьютерной игровой зависимости у подростков. Суть профилактики, состоит в том, чтобы выявить степень предрасположенности, а затем понизить уровень вероятности возникновения зависимости от компьютера. После профилактических занятий подросток сможет более спокойно относиться ко всему, связанному с компьютером.

Выделяют первичную, вторичную, третичную профилактику. Первичная профилактика компьютерной игровой зависимости направлена на улучшение психической адаптации подростков, их межличностных отношений, на ознакомление с признаками развития компьютерной игровой зависимости и возможными ее последствиями.

Вторичная профилактика направлена на познание явления компьютерной игровой зависимости, его причин, признаков, последствий, и направлена на предупреждение развития данного явления у подростков.

Третичная профилактика решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения. Третичная профилактика направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением.

Исходя из этого, первичная профилактика обеспечивает наиболее высокое качество деятельности. Если первичная профилактика осуществляется различными специалистами, то достигается наиболее полный результат. Поскольку вторичная профилактика осуществляется при наличии ущерба, ее конечный результат может быть менее полным, чем при первичной профилактике [8, с. 241].

Стратегия первичной профилактики компьютерной игровой зависимости среди несовершеннолетних предусматривает последовательность специальных профилактических мероприятий, которые способны обеспечить необходимую психологическую поддержку подростку. Они направлены на формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у подростков социально-нормативного жизненного стиля с доминированием здорового образа жизни, действенной установки на грамотное и ответственное умение пользоваться мультимедийными средствами, а также на ресурсы семьи.

Стратегическим приоритетом первичной профилактики следует рассматривать создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на патологию,

не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал психологического здоровья, освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку подростка, помощь ему в самореализации его собственного жизненного предназначения.

В модели профилактики компьютерной игровой зависимости выделяют следующие методы работы:

1) информационный метод (обеспечение необходимой информацией по проблемам зависимостей от компьютерных и азартных игр у подростков);

2) метод поведенческих навыков (анализ и проигрывание конкретных жизненных ситуаций, способствующих расширению знаний путем обсуждения и анализа проблем, связанных с компьютерной зависимостью);

3) конструктивно-позитивный метод (организация и проведение тренингов и игр, направленных на повышение психологической устойчивости, снятие напряжения, снижение уровня тревожности, повышение уверенности и т. п.) [9, с. 34].

Огромное значение для успешности профилактических мер является включение ребенка в общественную деятельность, а также коррекция его взаимоотношений в семье. Психопрофилактическая работа может проводиться как с отдельными детьми или группами детей, классами, возрастными параллелями, так и с воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми, которые оказывают влияние на мироощущение и развитие ребенка.

Таким образом, процесс профилактики компьютерной игровой зависимости является сложным и длительным и основывается на сочетании различных методов и средств воспитания. Организация профилактики компьютерной зависимости требует тщательного отбора методических материалов. Эффективность процесса профилактики в силу сложности проблемы будет также определяться согласованностью работы учителей, родителей и различных специалистов. Программы по профилактике для подростков должны быть разнообразны и интересны, основаны не столько на дидактических методах, сколько на интерактивных приемах: диалогах, групповых дискуссиях, тренингах и так далее.

## Литература

1 Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 380 с.

2 Бодалева, А. А. Психологическое общение / А. А. Бодалева. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 162 с.

3 Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учеб.-метод. пособие / А. В. Гоголева. – Воронеж : МОДЭК, 2003. – 240 с.

4 Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

5 Котляров, А. В. Другие наркотики, или HomoAddictus: человек зависимый / А. В. Котляров. – М. : Психотерапия, 2006. – 480 с.

6 Петровский, А. В. Педагогика / А. В. Петровский. – М. : Гардарики, 2006. – 377 с.

7 Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1995. – 529 с.

8 Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция : учеб. пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – 365 с.

9 Игнатьева, А. Н. Компьютерная зависимость: диагностика, коррекция и профилактика / А. Н. Игнатьева, Т. Ю. Рогов. – Днепропетровск : Пороги, 2009. – 234 с.

*А. В. Колесник*

### **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ОТЦА У СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Обозначены роль родителей в процессе развития психологической автономии, рассмотрена роль и значение отца в эмоциональной системе семьи, в процессе психологического отделения от матери и формирования автономии и индивидуальности. Приведен качественный анализ результатов эмпирического исследования. Показано, что в образе отца созависимых доминируют отрицательные эмоциональные компоненты, образ отличается неоднородностью и дисгармоничностью.*

Проблема зависимостей остается одной из наиболее актуальных в современном обществе. Продолжает увеличиваться число людей, страдающих как химическими, так и нехимическими видами аддикций. Множеством исследований выявлена связь между нарушениями функционирования семьи и формированием зависимого поведения [1]. В процессе роста и развития у ребенка формируется образ отца, который впоследствии способствует становлению личностной и родительской состоятельности. Именно через образ отца, сформированный в детстве и присутствующий даже у выросших в неполных семьях или в условиях отцовской депривации, осуществляется регуляция поведения и жизни в целом, восприятие других и самого себя у взрослого человека [3].

Изучение психологических особенностей образа отца актуально в связи с необходимостью создания программ психологической помощи дисфункциональным семьям, и, в первую очередь, созависимым людям, вовлеченным в дисфункциональные модели поведения и/или отношений, с целью предупреждения и своевременной коррекции деструктивных состояний и повышения уровня личностной автономии.

В проведенном по данной проблеме исследовании приняло участие 70 человек – 20 юношей и 50 девушек в возрасте от 19 до 25 лет (средний возраст – 20 лет).

Были использованы следующие методики: «Тест на определение степени созависимости» (Уайнхолд, 2003), «Ассоциативный эксперимент» К. Г. Юнга, «Личностный дифференциал».

Исследование созависимости показало, что большинству испытуемых (56 %) присуща высокая степень созависимого поведения. Высокой степени созависимости соответствует низкая самооценка, отрицание проблем или степени их серьезности, компульсивность. Характерны некоторые субъективные симптомы: прокрастинация, частые эмоции страха и стремление отгородиться от него, дискомфорт при общении с другими людьми, желание нравиться другим людям, эмоциональная вовлекаемость в отношения. Наряду с высокими показателями, средняя степень также имеет весомое число респондентов – 40 % .

Анализ образа отца испытуемых позволил выделить 6 категорий, отражающих содержание образа отца у созависимых лиц. Первые три категории отражали положительные характеристики образа отца, а вторые три – отрицательные.

В большинстве, испытуемые характеризуют своего отца положительно. Наиболее весомыми категориями оказались «Образ заботливого, эмоционально близкого отца», «Образ идеального отца» и «Образ социально зрелого, успешного отца». Отрицательные характеристики образа отца у созависимых отражены в незначительной степени. Примечательно, что у испытуемых с высоким уровнем созависимости чаще встречается отрицательный образ отца (55,3 %), а у испытуемых со средним уровнем созависимости – положительный образ (66,7 %). Соединительный образ отца, включающий противоречивые характеристики, выражен приблизительно в равной степени у лиц с высоким и средним уровнем созависимости.

Анализ результатов по методике «Личностный дифференциал» показал, что по шкале «Оценка» у лиц со средним уровнем созависимости высокий показатель по шкале выявлен лишь у 2 % испытуемых, в отличие от лиц с высоким уровнем созависимости, где высокие показатели преобладают (13 %). Высокие значения говорят о том, что испытуемые принимают своего отца как личность, склонны осознавать присутствие в нем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле испытуемые удовлетворены своим отцом. Больше всего у лиц со средним уровнем созависимости выражен средний показатель (12 %), что в целом означает принятие испытуемыми своего отца как личности, удовлетворительное отношение к нему. 9 % испытуемых со средним уровнем созависимости имеют низкую выраженность параметра.

По шкале «Сила» у лиц со средним уровнем созависимости преобладают средние показатели (12 %) и мало выражены высокие (2 %).

Испытуемые с высоким уровнем созависимого поведения преобладают низкие показатели (14 %), у 13 % испытуемых выявлены средние показатели. Высокие значения отсутствуют, что свидетельствует о неуверенности испытуемых в отце. Отец представляется зависимым, неспособным рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Полученные результаты также отражают низкие волевые способности, астенизацию и тревожность отца.

По шкале «Активность» у всех испытуемых со средней степенью созависимости высокие баллы отсутствуют. Большинство показателей имеет низкий уровень выраженности шкалы (16 %). Низкий уровень был выявлен лишь у 6 % испытуемых.

У лиц с высоким уровнем созависимости не были выявлены высокие показатели по шкале «Активность». Большой процент имеют низкие значения (16 %); у 15 % – средние показатели.

Учитывая отсутствие высоких баллов у испытуемых, а также наличие у большинства испытуемых средних и низких баллов, можно предположить, что в восприятии испытуемых, в большинстве случаев, отцы представляются как интровертированные личности, с преобладанием спокойных эмоциональных реакций, а в некоторых случаях – пассивностью и заторможенностью.

В результате анализа структурно-содержательных особенностей образа отца были выявлены различия у испытуемых с разной степенью созависимости. Так, у испытуемых с высоким уровнем созависимости чаще встречается отрицательный образ отца (55,3 %). У испытуемых со средним уровнем созависимости преобладает положительный образ отца (66,7 %).

В результате исследования когнитивных и поведенческих компонентов образа отца было выявлено, что лица со средней степенью созависимости в целом удовлетворительно оценивают своего отца. Однако присутствует также некоторое критическое отношение к нему, неудовлетворенность его поведением, уровнем достижений, особенностями личности. В восприятии испытуемых, в большинстве случаев, отцы представляются как интровертированные личности, с преобладанием в некоторых случаях пассивности и заторможенности.

Испытуемые с высоким уровнем созависимости принимают своего отца как личность, склонны осознавать присутствие в нем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле испытуемые удовлетворены своим отцом. У отцов отмечается преобладание спокойных эмоциональных реакций, а в некоторых случаях – пассивности и заторможенности.

Таким образом, можно говорить о том, что испытуемые со средним уровнем созависимости характеризуют своего отца более положительно, чем испытуемые с высоким уровнем: образ отца более дифференцирован, структурирован, что выражается в присутствии в образе положительных и отрицательных характеристик, большей эмоциональной привлекательности образа, образ отца отличается большей согласованностью

между реальным и идеальным образами. Поведенческий компонент отражает такие качества как: открытый, деятельный, энергичный, общительный.

### Литература

- 1 Емельянова, Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2004. – 368 с.
- 2 Липпо, С. В. Образ отца как фактор самоактуализации личности / С. В. Липпо. – СПб. : Питер, 2006. – 188 с.
- 3 Кочубей, Б. И. Мужчина и ребенок / Б. И. Кочубей. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

УДК 159.9.316.6

*А. И. Коляскин*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛОКУС КОНТРОЛЯ У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

*В статье раскрывается актуальность исследования проблемы склонности подростков к аддиктивному поведению и разработки действенных мер её психопрофилактике. Статья посвящена рассмотрению склонности к аддиктивному поведению в свете концепции локус контроля и качеств личности, с ним связанных. Автором описаны результаты эмпирического исследования склонности к отклоняющемуся поведению подростков с различным локусом контроля.*

Проблема зависимого поведения является одной из самых сложных в современном мире. Например, в последнее десятилетие в нашей стране потребление спиртных напитков обществом приобрело устойчивый и массовый характер. Согласно данным Национального статистического комитета, в Республике Беларусь уровень потребления алкогольных напитков в абсолютном алкоголе на душу населения составил за 2015 год – 9,05 л, что, безусловно, является очень высоким показателем. На 1 ноября 2016 г. под диспансерным наблюдением состояло около 166 тыс. человек с алкоголизмом (1 745,3 на 100 тыс. населения), из них женщин – 34,5 тыс. (679,5 на 100 тыс. населения), несовершеннолетних – 8 человек (на профилактическом учете – 14 475 человек) [1].

Профилактика и борьба с различными видами зависимостей остаётся актуальной ещё и потому, что многие формы зависимого поведения изначально присущи любому человеку [2]. Далеко не каждый человек позволяет себе поддаться таким чувственным влечениям как потребность в пище, в сексе больше, чем необходимо. Выбор человека определяется его сильными и слабыми личностными качествами. Безусловно, одним из факторов, оказывающих влияние на приобщение к пагубной привычке или отказ от неё, является локус контроля.

Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный или внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный или внутренний локус контроля) [3].

После введения в психологию понятия локус контроля появилось большое число исследований этого феномена, которые продолжаются и в настоящее время. Выяснилось, что «принадлежность человека к тому или иному типу локализации контроля оказывает влияние на многообразные характеристики его психики и поведения» [4]. Экспериментальные данные констатируют, что интерналы проявляют большую социальную активность, они, в отличие от экстерналов, более последовательны в своем поведении.

Интерналы проявляют большую когнитивную активность, проявляют большую готовность отсрочить сиюминутное, легкодоступное удовольствие ради достижения отдаленного, но более ценного блага [5].

Одной из наиважнейших предпосылок к формированию аддиктивной личности является хроническая неудовлетворённость. В некоторых ситуациях к постоянной фрустрированности могут привести особенности локус контроля.

Теория выученной беспомощности М. Селигмана описывает негативное влияние на поведение, психическое и физическое здоровье человека тех стрессовых ситуаций, в которых индивид не может установить связь между своими действиями и изменением окружающей обстановки. Состояние выученной беспомощности по своим характеристикам близко к хронической депрессии, оно выражается не только в пассивности, но и в угнетении физиологических функций [6]. Человек, в такой ситуации свыкается с мнением, что он неспособен достичь поставленной цели, удовлетворить потребность или чего-либо добиться в принципе. Контроль своего будущего человек видит во внешнем мире. Оказавшись в подобной ситуации, человек может не найти других способов сбросить напряжение, или ощутить остроту жизни, помимо пристрастия к азартным играм, поглощения отношениями с другим человеком, или алкоголизма.

По мнению Б. Шварца, современные индивидуалистические культуры «обладают избыточной свободой», что приводит к снижению уровня удовлетворенности жизнью и увеличению числа больных депрессией. Слишком широкий выбор способен привести к «параличу», или к тому, что Б. Шварц назвал «тиранией свободы» [7].

Уровень конформности также связан с локусом контроля. Как правило, умеренный нонконформизм сопровождается внутренним локусом контроля. Это может оказать влияние на выбор подростка в ответ на предложение его компанией приобщиться к аддиктивным формам поведения. Нонконформизм может уберечь человека от установок типа: «Все так делают». Однако в некоторых ситуациях он может провести человека мимо общепризнанных предостережений о вредных привычках.

С целью изучения психологических особенностей локуса контроля у подростков, склонных к аддиктивному поведению, было проведено эмпирическое исследование подростков 9-х классов. В исследовании использовались методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орла и тест на определение локус контроля Дж. Роттера.

Результаты, полученные по методике Дж. Роттера говорят о том, что большинство опрошенных подростков (80%) имеют интернальный локус контроля, причём 62 % из общей выборки имеет примерно одинаковое соотношение экстернального и интернального локуса контроля. Можно сказать, что данные респонденты примерно в равной степени объясняют происходящее с ними внешними и внутренними факторами, что говорит об адекватном стиле атрибуции. Ярко выраженным экстернальным локусом контроля обладают 12 % испытуемых, для них характерно убеждение в том, что происходящие с ними события зависят от их собственной активности в минимальной степени и определяются внешними обстоятельствами, такими, как случайность, судьба, козни врагов и прочее. Ответственность за все, что происходит с экстерналами, таким образом, перекладывается на окружающих. Ярко выраженным интернальным локусом контроля обладают 27 % респондентов, которые считают, что именно они своим поведением создают себе подкрепления и сами контролируют все, что с ними происходит.

При анализе данных, полученных с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), нами были получены следующие данные, представленные в таблице 1.

При распределении результатов в зависимости от особенностей локус контроля были выявлены определённые особенности. В частности было обнаружено, что движение от полюса внешнего локуса контроля к полюсу внутреннего локуса контроля сопровождается



ростом средних показателей по шкале установки на социальную желательность. При сбалансированном локусе контроля и выраженном внутреннем локусе контроля большинство респондентов демонстрируют показатели в диапазоне средней выраженности, что говорит об умеренной тенденции давать социально-желательные результаты. Было выявлено, что при движении от внешнего локуса контроля к внутреннему повышается уровень выраженности склонности к преодолению норм и правил. Все испытуемые, обладающие выраженным внешним локусом контроля, демонстрируют низкий уровень выраженности признака, в то время как четверть подростков, обладающих внутренним локусом контроля, показывают средний уровень склонности к преодолению норм и правил.

Таблица 1 – Количественные показатели склонности к отклоняющемуся поведению у подростков (в %)

Виды склонности к аддикции	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Установка на социальную желательность	32	58	10
Склонность к преодолению норм и правил	73	27	0
Склонность к аддиктивному поведению	77	23	0
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	82	18	0
Склонность к агрессии и насилию	55	40	5
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	42	46	12
Склонность к делинквентному поведению	66	29	5

Также при движении от внешнего локуса контроля к внутреннему было обнаружено увеличение выраженности склонности к делинквентному поведению, что отражено в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные показатели по шкале склонности к делинквентному поведению при движении от внешнего локуса контроля к внутреннему (в %)

Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Выраженный внешний локус контроля	100	0	0
Сбалансированный локус контроля	68	32	0
Выраженный внутренний локус контроля	32	68	0

Большинство подростков с внутренним локусом контроля (68 %) обладают средним уровнем выраженности склонности к делинквентному поведению, в то время как все подростки с внешним локусом контроля демонстрируют низкий уровень выраженности признака.

Таким образом, как показали результаты исследования, более высокие показатели по шкалам склонности к отклоняющемуся поведению продемонстрировали обладатели преимущественно внутреннего локуса контроля, что может противоречить распространённому мнению о том, что экстерналы, в целом, менее жизнеспособны. Углубленное изучение проблемы требует более масштабного и методологически организованного исследования, в условиях минимальных погрешностей.

## Литература

1 Здоровье нации – высшая ценность государства // Меры по предупреждению и преодолению пьянства и алкоголизма в Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://www.brest-region.gov.by/index.php/obshchestvo/k-edinomu-dnyu-informirovaniya/6261-zdorove-natsii-vysshaya-tsennost-gosudarstva-mery-po-preduprezhdeniyu-i-preo>. Дата доступа: 05.05.2017 г.

2 Короленко, Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – М., 2000. – 460 с.

3 Социальная психология. Словарь / под. ред. М. Ю. Кондратьева. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.

4 Роттер, Дж. Теория социального научения / Дж. Роттер. – М., 1988. – 354 с.

5 Ксенофонтова, Е. Г. Исследование локализации контроля личности / Е. Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – Т. 20. – № 2, 1999. – С. 103–114.

6 Грицанов, А. А. Локус контроля / А. А. Грицанов, Г. Н. Соколова, В. Л. Абушенко // Социология: Энциклопедия. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

7 Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2004. – 512 с.

УДК 373.5(47)(043)

*А. Р. Котикова*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ САМОРАСКРЫТИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ**

*В данной статье рассмотрены проблемы мотивации самораскрытия в межличностном общении подростков. На основе использования опросника межличностных отношений (ОМО) А. А. Рукавишникова и модифицированный вариант опросника самораскрытия С. Джулардат (И.П. Шкуртова) Проанализированы характерные особенности межличностного общения в подростковом возрасте. Выявлены основные мотивы самораскрытия в межличностном общении.*

Понятие самораскрытия впервые определяется как сообщение другим личной информации о себе. В зарубежной психологии это направление представлено эмпирическими и теоретическими работами, посвященными изучению разных граней явления мотивации самораскрытия. Этой проблемой в зарубежной психологии занимались такие авторы как: С. Джулард, Д. Майерс, Д. Тейлор.

Отечественные психологи начали изучать самораскрытие с начала восьмидесятых годов. Поэтому существует небольшое количество исследований, касающихся этого направления. В этом направлении работали следующие представители: Н. В. Амяга, Е. В. Зинченко, Т. П. Скрипкина, И. П. Шкуратова.

Проблема мотивации самораскрытия является одной из наименее изученных. Это может быть объяснено несколькими причинами. Во-первых, существуют трудности изучения мотивации поведения человека, которые связаны с тем, что мотивы поведения плохо осознаются самим субъектом и неочевидны для наблюдателя. Во-вторых, существует недостаточно надежных методик для диагностики мотивации общения и самораскрытия, в частности, те, которые охватывают весь спектр коммуникативных мотивов человека. Сам феномен самораскрытия, как показывают данные многих исследований, распадается на большое число видов, подчас очень далеких друг от друга, как например, самораскрытие-исповедь и вынужденное самораскрытие, за которыми стоит совершенно различная мотивационная основа, которую нужно изучать.

На уровне межличностных взаимодействий самораскрытие есть проявление потенциальных возможностей человека и его готовности к открытому и доверительному взаимодействию в социуме. Самораскрытие в широком смысле есть сообщение личной

информации о себе воспринимающим нас людям. Наряду с этим пониманием существует и другое толкование термина самораскрытие, предполагающее открытость, искренность, естественность поведения человека в межличностном общении [1].

Межличностное общение – общение между отдельными личностями, обусловленное обстоятельствами природной и социальной среды, а также личными мотивами, проявляющимися в соответствующих потребностях, интересах, целях и идеалах тех или иных людей [2].

Одна из главных тенденций переходного возраста – переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению это может объясняться тем, что общение сверстников является важным каналом информации, через который подростки узнают многие необходимые вещи, которые по тем или иным причинам им не сообщают взрослые.

С целью изучения психологических особенностей межличностных отношений подростков было проведено эмпирическое исследование учеников 9-10-х классов. В исследовании использовался опросник межличностных отношений (ОМО) А. А. Рукавишникова. Для изучения ведущих мотивов самораскрытия я в межличностном общении был использован модифицированный вариант опросника самораскрытия С. Джулардат (И. П. Шкуртова).

Результаты, полученные по опроснику А. А. Рукавишникова говорят о том, что 65 % мальчиков и 59 % девочек стремятся принадлежать к различным группам, быть включенным, как можно чаще находиться среди людей; стремление принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, принимали участие в его деятельности, проявляли к нему интерес. Остальные 35 % мальчиков и 41 % девочек стремятся проводить время наедине с собой. Девочки (58 %) в большей степени, чем мальчики (30 %) проявляют стремление контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других. Большинство подростков (67 % мальчиков и 70 % девочек) проявляют желание быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства, однако, делают это осторожно, внимательно относятся к выбору людей, с которыми создает интимные, глубокие отношения.

Для выявления мотивации самораскрытия мы в нашем исследовании использовали модифицированный вариант опросника самораскрытия С. Джуларда (И. П. Шкуратова).

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Ведущие мотивы самораскрытия в общении с разными людьми

Мотивы самораскрытия	Партнеры
Поделиться своими переживаниями; Получить нужную помощь.	Мать
Получить совет; Получить нужную помощь; Утвердиться в глазах этого человека.	Отец
Получить нужную помощь; Развлечь собеседника.	Сестра
Получить нужную помощь; Развлечь собеседника; Узнать реакцию человека на свою информацию.	Брат
Понравиться этому человеку; Поделиться своими переживаниями; Получить моральную поддержку; Получить нужную помощь.	Подруга
Понравиться этому человеку; Поделиться своими переживаниями; Получить нужную помощь; Развлечь собеседника.	Друг
Понравиться этому человеку; Поделиться своими переживаниями; Получить нужную помощь; Получить моральную поддержку.	Парень / Девушка
Узнать реакцию человека на свою информацию	Одноклассник
Получить нужную помощь; Развлечь собеседника.	Одноклассник
Подать себя в определенном виде; Получить нужную помощь; Ответить на расспросы собеседника.	Учитель

Таким образом, главными мотивами самораскрытия подростков является получение нужной помощи и получение совета. Эти мотивы присутствуют в общении подростков со всеми лицами из списка. Следующей мотив самораскрытия был понравиться собеседнику. Особенно часто этот мотив проявляется в межличностном общении подростков с противоположным полом. Исходя из этого, информация, которую подростки будут рассказывать о себе разным лицам, будет пропускаться через фильтр с целью реализации этой цели. Достаточно хорошо выражен мотив самораскрытия развлечь собеседника. Мотив самораскрытия с целью поделиться своими переживаниями и получить моральную поддержку встречался в полной мере только с близкими людьми. В подростковом возрасте происходит смена значимых и близких людей, поэтому этот мотив прослеживался с такими партнерами как мама, друг, подруга, парень/девушка.

### Литература

- 1 Амяга, Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении / Н. В. Амяга // Личность. Общение. Групповые процессы. – М., 1991. – С. 37–74.
- 2 Куницына, В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

УДК 159.923.2-053.4-056.264:615.851.135

*М. А. Кузьменкова*

### **КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

*Статья посвящена изучению проблемы коррекции самооценки старших дошкольников с речевыми нарушениями; представлена методика и проведена диагностика. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей самооценки старших дошкольников с речевыми нарушениями. Описаны результаты эффективности коррекционно – развивающей программы оптимизации самооценки старших дошкольников с речевыми нарушениями.*

Самооценка является одной из характеристик психики, которая в значительной мере определяет успешность деятельности человека, в том числе коммуникативной. Изменение самооценки может существенно менять поведение человека [1, с. 218].

В психологическом словаре Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко говорится самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности поведения [2, с. 437]. По А. В. Петровскому самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [3, с. 352]. По мнению, Р. С. Немова самооценка – оценка человеком собственных качеств, достоинств и недостатков [4, с. 676].

У детей с нарушением речи заниженная самооценка. Это выражается в большей тревожности и неуверенности себе. При завышенной самооценке у дошкольников, страдающих речевыми нарушениями, проявляют большую по сравнению с детьми без нарушений речи осторожность в суждениях своих качествах. Можно предположить, что к этому их предрасполагают объективные трудности, с которыми они сталкиваются во время общения [5, с. 181].

Для исследования особенностей самооценки старших дошкольников с речевыми нарушениями был подобран психодиагностический инструментарий: метод беседы «Расскажи о себе сам» А. М. Щетиной, методика диагностики типа самооценки «Лесенка.

В исследовании приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста, из них 25 детей с нарушением речи, 25 детей без речевых нарушений.

С целью выявления уровня самооценки и самопринятия детей старшего дошкольного возраста была проведена беседа «Расскажи о себе» А. М. Щетиной. Анализ данных (рисунок 1) показал, что низкая самооценка и самопринятия были выявлены в процессе беседы у 52 % дошкольников с речевыми нарушениями. У 40 % дошкольников с речевыми нарушениями выявлен средний уровень самооценки, а у третьей части (8 %) дошкольников с речевыми нарушениями отмечен высокий уровень самооценки и самопринятия. Дети дают позитивную оценку всех сторон своего «Я» с собственной позиции и с позиций других людей, в то время как у детей без речевых нарушений выявлен низкий уровень у 20 %, средний уровень – у 40 %, высокий уровень самооценки – у 32 %.

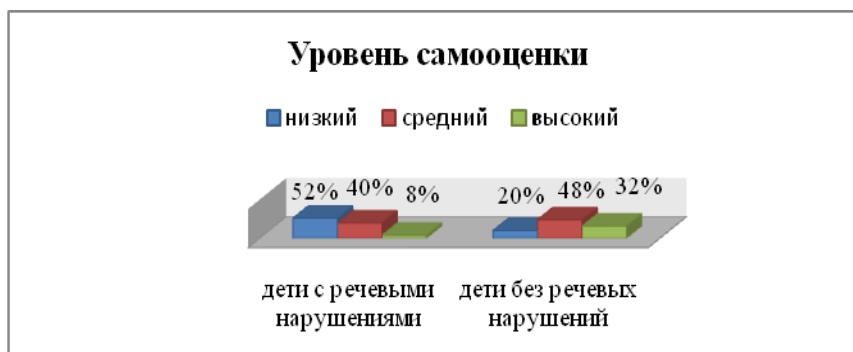


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня самооценки и самопринятия детей старшего дошкольного возраста в ходе беседы «Расскажи о себе» А. М. Щетиной

С помощью критерия  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера между детьми с речевыми нарушениями и детей без нарушения речи, были выявлены статистически значимые различия в уровне самооценки и самопринятия:

– в низком уровне ( $\phi^*_{эмп} = 2,418 > \phi^*_{кр} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{эмп} = 2,418 > \phi^*_{кр} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), что позволяет принять решение о том, что доля детей с речевыми нарушениями, у которых выявлен низкий уровень самооценки, статистически значимо больше, чем у здоровых детей, при 1 %-ном уровне значимости;

– в высоком уровне ( $\phi^*_{эмп} = 2,244 > \phi^*_{кр} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{эмп} = 2,244 < \phi^*_{кр} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), что позволяет принять решение о том, что доля здоровых детей, у которых выявлен высокий уровень самооценки, статистически значимо больше, чем у детей с речевыми нарушениями, при 5 %-ном уровне значимости.

С помощью методики «Лесенка» была изучена самооценка дошкольников. Согласно полученным данным (рисунок 2) у большинства дошкольников с речевыми нарушениями (56 %) сформировался низкий уровень самооценки. При работе с детьми с помощью методики «Лесенка» ребята с заниженной самооценкой поставили себя на первую или вторую ступеньку. Дети оценили себя так, как, по их мнению, оценили бы их мама, воспитатель, дети. У 36 % дошкольников выявлен средний (адекватный уровень) самооценки. Большую часть сторон образа Я дети осознают с позитивной позиции лишь отдельные качества считают в себе плохими. В то время, как у 40 % детей без речевых нарушений выявлен средний и высокий уровень самооценки, о чем свидетельствуют в основном позитивные оценки ребенком всех сторон своего «Я» как с собственной позиции, так с позиции других людей.

С помощью критерия  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера между детьми с речевыми нарушениями и здоровыми детьми, были выявлены статистически значимые различия в уровне самооценки:

– в низком уровне ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,701 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $\rho \leq 0,05$  и  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,701 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $\rho \leq 0,01$ ), что позволяет принять решение о том, что доля детей с речевыми нарушениями, у которых выявлен низкий уровень самооценки, статистически значимо больше, чем у здоровых детей, при 1%-ном уровне значимости;

– в высоком уровне ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,811 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $\rho \leq 0,05$  и  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,811 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $\rho \leq 0,01$ ), что позволяет принять решение о том, что доля здоровых детей, у которых выявлен высокий уровень самооценки, статистически значимо больше, чем у детей с речевыми нарушениями, при 1%-ном уровне значимости.

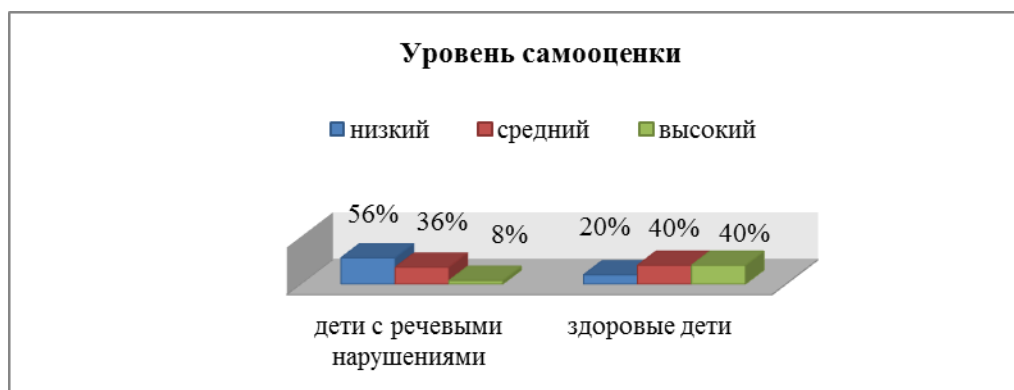


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня самооценки у старших дошкольников с речевыми нарушениями и здоровых детей по методике «Лесенка» (в модификации В. Г. Щур)

Результаты эмпирического исследования говорят о необходимости проведения психокоррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми нарушениями по оптимизации их самооценки, принятия себя, признания собственной уникальности, формирования положительного отношения к собственной личности, развития уверенности в себе, формирования как целого образа «Я», так и отдельных ее компонентов, поэтому была разработана коррекционная программа.

В процессе разработки и внедрения коррекционно-развивающей программы усилия были направлены на развитие позитивного самоощущения старших дошкольников с речевыми нарушениями, способствованию раскрытию индивидуальности каждого ребенка, преодолению застенчивости, выработка уверенности в собственных силах, формированию положительной самооценки. Для работы с детьми с особенностями развития наиболее подходящим методом является метод арт-терапии. Основная цель арт-терапии – гармонизация развития личности через развития способности самовыражения и самопознания.

Коррекционная программа состоит из 10 занятий, периодичность проведения занятий – 2 раза в неделю, продолжительность занятий 30–40 мин. В коррекционной программе использовались методы: сказкотерапия, изотерапия, музыкальная терапия, игротерапия.

После проведения коррекционной работы с группой детей, имеющих низкую самооценку, был проведен вторичный этап диагностики по предыдущим методикам, используемых ранее на первичном этапе.

Анализ данных (рисунок 3) показал, что в ходе коррекционно-развивающих занятий снизилось число детей с низкой самооценкой (с 58 % до 22 %), увеличилось число детей со средней самооценкой (с 40 % до 54 %):

– в низком уровне ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,669 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $\rho \leq 0,05$  и  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,669 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $\rho \leq 0,01$ ), что позволяет принять решение о том, что доля детей с речевыми нарушениями, у которых выявлен низкий уровень самооценки, на констатирующем этапе исследования статистически значимо больше, чем на контрольном этапе исследования, при 1%-ном уровне значимости.

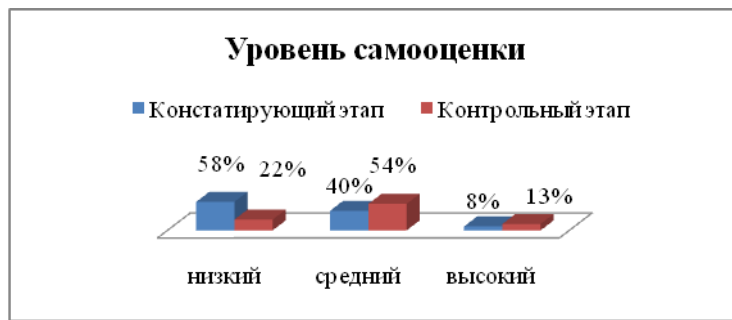


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня самооценки и самопринятия у детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования

В ходе коррекционно-развивающих мероприятий удалось достигнуть повышения уровня самооценки у детей с речевыми нарушениями. Так, увеличилось число детей с нормальным уровнем самооценки (рисунок 4) (с 36 % до 56 %), а также высоким уровнем самооценки (с 8 % до 24 %). В ходе беседы о себе у детей отмечалось принятие собственной личности, чаще всего дети ставили себя не ниже средней ступеньки, указывая уже не на свою «инаковость», а на собственную уникальность.

С помощью критерия  $\varphi^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в уровне самооценки у детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования:

– в низком уровне ( $\varphi^*_{эмп} = 2,701 > \varphi^*_{кр} = 1,64$  при  $\rho \leq 0,05$  и  $\varphi^*_{эмп} = 2,701 > \varphi^*_{кр} = 2,31$  при  $\rho \leq 0,01$ ), что позволяет принять решение о том, что доля детей с речевыми нарушениями, у которых выявлен низкий уровень самооценки, на констатирующем этапе исследования статистически значимо больше, чем на контрольном этапе исследования, при 1%-ном уровне значимости.

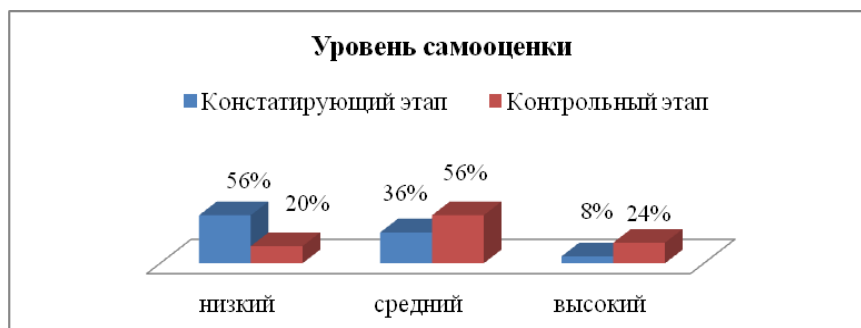


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня самооценки у детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования

Таким образом, после проведения коррекционно-развивающих занятий увеличилось число детей с положительным характером Я-образа. У детей отмечается положительный фон настроения, радостное и спокойное эмоциональное самочувствие, в рассказах о себе отмечается принятие собственной личности.

## Литература

- 1 Колягин, В. А. Психология лиц с нарушением речи / В. А. Колягин, Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2007. – 544 с.
- 2 Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь: учебное издания для вузов / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Изд. 2-е. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

3 Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е. – М. : «Политиздат», 1990. – 494 с.

4 Немов, Р. С. Психология: словарь-справочник / Р. С. Немов. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 352 с.

5 Непомнящая, Н. А. Психолого-педагогическая коррекция самооценки старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Н. А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 181–185.

УДК 159.9.018.46:318

*А. А. Кулаженко*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ-СПОРТСМЕНОВ

*В статье рассмотрена проблема личностных особенностей учащихся-спортсменов. Для современной психологии спорта данная проблема является весьма актуальной, поскольку характерной особенностью непрофессионального спорта в рамках учреждения образования является развитие определённых личностных особенностей учащихся, и, в особенности, занимающихся спортивной деятельностью. Особый интерес для психологии спорта представляют личностные особенности учащихся, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта.*

На фоне возрастающего интереса к спорту в Беларуси в настоящее время в тренировочном процессе все больше и больше начинают уделять внимания вопросу психологического климата в коллективе. Проблемы личностных особенностей человека, оценки сформированности личностных качеств учащихся-спортсменов, а также реализации полученных знаний на практике в настоящее время являются недостаточно изученными.

Теоретическая сторона данного исследования, является весьма актуальной, поскольку характерной особенностью непрофессионального спорта в рамках учебного заведения является выработка определённых личностных особенностей учащихся.

Спорт как один из видов деятельности выступает мощным средством социального становления личности, активного совершенствования индивидуальных, личностных качеств, а также двигательной сферы. В ходе овладения спортивной деятельностью происходит не только физическое совершенствование, но и образуется своеобразная психологическая основа действий, в которой выражается воля человека, его способность регулировать свое состояние, мотивация и потребности.

Высокие требования к соревновательной деятельности спортсменов, долговременный и творческий процесс их подготовки с привлечением различных специалистов, все нарастающий накал спортивной борьбы и экстремальность ее условий порождают новые задачи и связанные с ними трудности психологической подготовки. Завоевание спортивных рекордов требует от спортсмена наивысшего напряжения физических и психических сил.

Само это требование предполагает развитие определенных индивидуальных способностей, которые, в свою очередь, зависят от определенных структур личности, в том числе от идейных и нравственных ее основ. Именно от содержательных характеристик личности спортсмена зависит успешность его выступлений на соревнованиях и уровень подготовки к ним. Но отсутствие представления о роли личности в общей профессиональной «картине видения» у специалистов приводит к тому, что упор при подготовке спортсменов делается на эффективность функционирования, а не на формирование необходимых личностных качеств. Этим и определяются порой срывы в выступлениях на соревнованиях.



Личность учащихся-спортсменов, ее психологические особенности формируются под влиянием различных видов деятельности, в которых они принимают участие. Учащиеся-спортсмены занимаются не только спортом. На развитие их личности влияют трудовая и общественная деятельность. В результате совокупного влияния всех этих факторов у учащегося-спортсмена складываются определенные черты его мировоззрения, общественные потребности и интересы. Поскольку влияние этих факторов на разных людей в той или другой степени различно и никогда не совпадает, личность учащегося-спортсмена, как и всякого другого человека, всегда индивидуальна и неповторима.

В спорте, как и в других видах деятельности человека, большое значение имеет *индивидуальность*. Лишь зная индивидуальные особенности личности спортсмена, можно наиболее полно развить и эффективно использовать его возможности. В спорте направленностью личности во многом предопределяется мотивация высших достижений. Спортсмен испытывает потребность в предельных физических усилиях, в переживании состояния сильной психической напряженности, в преодолении соперника, а самое главное – потребность показать высокий спортивный результат [1].

Характерно, что в мотивации достижения цели у спортсменов преобладают мотивы надежды на успех. Другими словами, спортсмены реже, чем другие люди, также мотивированные на достижения, думают перед началом деятельности: «Как бы чего не вышло! Как бы не проиграть!»

Считается, что в содержание мотива человека входят: стремление к победе; эмоциональный фактор; способности «бороться до конца» [2, с.45]. В играх мотивация достижений менее выражена, чем у представителей других видов спорта, но она более сложна и связана с различными чертами личности. Если большинство игроков в команде мотивированы на достижение успеха, то команда чаще предпочитает атакующий стиль игры, и наоборот, если в команде преобладают потребности в избегании неуспеха, то команда чаще защищается и действует на контратаках, несмотря на ранее разученные атакующие варианты [3].

В работе со спортсменом студенческого возраста, у которого по показателям личностных тестов был обнаружен высокий уровень тревожности, следует применять ряд специальных методов. Например, сложные двигательные реакции должны быть тщательно отработаны, чтобы стрессовые условия соревнования не помешали спортсмену показать хорошие результаты [4].

Вполне логично считать, что в целом спортсменам свойственна уверенность в себе. Хотя некоторые спортивные группы и отдельные спортсмены, занимаясь физическими упражнениями, пытаются преодолеть в себе чувство неполноценности.

Более уверенный в себе спортсмен будет иначе реагировать на похвалу и порицание тренера, чем тот, кто не уверен в себе. «Как общее чувство неуверенности, так и уверенность в специфических спортивных ситуациях зарождаются еще в раннем детстве и затем уже в более поздние периоды жизни формируются в условиях соревновательной борьбы» [5].

У спортсменов выражено стремление к высоким достижениям. Тренерам чаще всего приходится работать с детьми, у которых уже сформированы основные потребности в достижении успеха и направленность деятельности. У ребенка, родители которого всегда ставили перед ним четкие и легкодостижимые цели и оказывали при этом помощь, скорее всего, будет низкий уровень потребности в достижении успеха. С другой стороны, если родители ставили перед ребенком трудные, но достижимые задачи и предоставляли ему самому добиваться успеха, а затем хвалили, то у него, скорее всего, будет сформирована высокая потребность в достижении успеха, которая положительно отразится на его отношении к занятиям спортом [6].

*Таким образом*, проведя теоретический анализ проблемы личностных особенностей учащихся спортсменов, мы пришли к следующим выводам:

1. Исследуя формирование и развитие структуры личности, отечественная психология исходит из того, что личность – это социальное качество индивида, в котором предстает человек как член человеческого общества. Вне общества это качество индивида не существует, а потому вне анализа отношений «индивид-общество» оно не может быть понято. Объективным же основанием личностных свойств индивида является система общественных отношений, в которой он живет и развивается.

В большинстве определений личность предстает в виде некоей гипотетической структуры или организации. Поведение человека организуется и интегрируется на уровне личности. В большинстве определений подчеркивается значение индивидуальных различий между людьми. В большинстве определений именно личность «отвечает» за устойчивость поведения. Именно она обеспечивает человеку чувство непрерывности во времени и окружающей среде.

2. Трудность подросткового периода состоит не только в вышеперечисленных особенностях подросткового возраста, но в первую очередь, в пубертатном кризисе, кризисе подростковой идентичности, успешный выход из которого будет одним из важнейших условий формирования правильного, просоциального, неагрессивного поведения подростка в будущем.

3. Изучив личность в психологии и личностные особенности спортсменов-командников можно сделать следующие выводы:

– особо следует подчеркнуть, что личность обладает определённой целостностью, которая обеспечивается интегрирующей функцией эмоций, мотивов и воли. Эмоции и мотивы побуждают спортсмена к проявлению определённых черт характера, а воля (через волевые усилия) осуществляет реализацию деятельности с помощью этих черт характера. понятие человеческой уникальности имеет существенное значение в социальном познании, в постижении социальных явлений, событий, в уяснении механизма функционирования и развития общества, эффективного управления им. Однако личность не растворяется в обществе: сохраняя значение неповторимой и самостоятельной индивидуальности, она вносит свою лепту в жизнь общественного целого, которая выделяет детерминанты, определяющие те или иные свойства и особенности психики человека, обусловленные социальным, биологическим и индивидуальным жизненным опытом;

– развитие личности и психических процессов спортсмена ставит своими задачами развитие мотивов, воли, чувств, способностей, характера, реализацию качеств темперамента и других психологических особенностей, а также формирование и динамику специализированного восприятия, предстартовых состояний психической устойчивости, надёжности спортсмена. Серьёзные изменения в процессе спортивной деятельности претерпевают ощущения, восприятия, внимание, память, речь, мышление, воображение. Таким образом, спортивная деятельность предъявляет высочайшие требования к их развитости и располагает большими возможностями, для улучшения перечисленных психических процессов и качеств личности. Однако было бы неверным представление о том, что эта развитость и это улучшение происходят сами по себе и всегда имеют необходимую положительную направленность;

– спортивная деятельность предъявляет высочайшие требования к личностных свойств развитости и располагает большими возможностями, для улучшения перечисленных психических процессов и качеств личности. Однако было бы неверным представление о том, что эта развитость и это улучшение происходят сами по себе и всегда имеют необходимую положительную направленность.

Для спортсмена-учащегося характерны своеобразные личностные особенности. Они обычно обладают достаточно высоким интеллектом, экстравертированы, эмоционально устойчивы, проявляют достаточную твердость характера. Личностные показатели важны в практической работе только в том случае, если они учитываются в контексте всей программы тестирования вместе с результатами объективных наблюдений, проективных и других тестов.

## Литература

- 1 Родионов, А. В. Влияние психологических факторов на спортивный результат: учебное пособие / А. В. Родионова. – М. : Физкультура и спорт, 1999. – 206 с.
- 2 Гошек, В. Состояние и деятельность спортсменов в связи с особенностями мотивации достижения / В. Гошек, Е. А. Калинин // Вопросы спортивной психогигиены. – М. : ВНИИФК, 2001. – 297 с.
- 3 Родионов, А. В. Влияние психологических факторов на спортивный результат: учебное пособие / А. В. Родионова. – М. : Физкультура и спорт, 1999. – 206 с.
- 4 Пермяков, Е. С. Физкультура и спорт: учебное пособие / Е. С. Пермяков. – М. : Физкультура и спорт, 2007. – 191 с.
- 5 Гогун, А. П. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие / А. П. Гогун. – М. : Книга, 2000. – 298 с.
- 6 Туркова, Л. В. Личностные мотивации в юношеском спорте: учебное пособие / Л. В. Туркова. – М. : Физкультура и спорт, 2001. – 385 с.

УДК 159.923.3:316.628.2:796.071.43

*О. А. Кунгер*

### ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И МОТИВАЦИИ УСПЕШНЫХ ТРЕНЕРОВ

*Статья посвящена проблеме личности и мотивации профессиональной деятельности спортивных тренеров. В статье рассматриваются профессионально важные качества личности и виды мотивации тренера. Автор представляет результаты исследования ведущих мотивов профессиональной деятельности и анализирует особенности личности успешных и неуспешных тренеров в различных видах спорта.*

Многообразие профессиональных обязанностей и широкий диапазон задач, решаемых тренером, предъявляют повышенные требования к его деятельности и личности. Результаты деятельности тренера в спорте высших достижений во многом обусловлены не только его знаниями и умениями, но и его личностными качествами и мотивацией профессиональной деятельности [1, с.105].

Проблема мотивации поведения является базовой в психологии. В спортивной психологии изучение мотивационной сферы приобрело фундаментальный характер, так как мотивация является основным источником направляющим деятельность спортсмена и тренера на пути к достижениям. Профессиональная мотивация тренера определяет не только правильность выбора его профессионального пути и продуктивность трудовой деятельности, степень удовлетворенности результатами своего труда, но и успешность профессионального обучения [2, с. 136].

С целью изучения мотивов профессиональной деятельности успешных тренеров нами было организовано и проведено исследование, в котором приняли участие 30 тренеров мужского пола в возрасте от 37 до 49 лет, чьи спортсмены за последние 2–3 года принимали участие в региональных и республиканских соревнованиях, представляли страну на мировой арене. Исследование проводилось на базе ГУ СДЮШОР-6 по гребле, ГГМОО традиционного и спортивного каратэ, Гомельского областного ЦОР по боксу, ДЮСШ по боксу и пулевой стрельбе, СДЮШОР № 1 Динамо.

Для оценки успешности тренеров в профессиональной деятельности нами была разработана анкета, ответы на вопросы которой позволили разделить испытуемых на две группы тренеров по уровню успешности. В анкете содержались вопросы, касающиеся

стажа работы респондентов, разрядов подготовленных ими спортсменов, а также спортивных достижений команд. Анализ данных, полученных с помощью анкетирования, позволил сформировать две группы респондентов – успешные тренеры (15 человек) и неуспешные тренеры (15 человек).

На втором этапе был проведен анализ мотивации профессиональной деятельности неуспешных и успешных тренеров. В качестве диагностического инструментария использовались методика «16 факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла», методика «Мотивы трудовой деятельности» Л. А. Верещагиной, методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана, методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (модификация А. Реана).

Диагностика личности тренеров по 16-факторному опроснику Р. Кеттелла у неуспешных тренеров выявила высокие показатели по факторам «высокий интеллект», «доминантность», «высокое супер-эго», «премсия», «протенсия», «аутия», «гипотимия», «самодостаточность», «высокое самомнение». Это говорит о том, что неуспешные тренеры обладают высокими умственными способностями, властны, упрямы, решительны, склонны задерживать свое внимание на неудачах, требуют от окружающих нести ответственность за неудачи, мечтательны, впечатлительны, обладают высоким чувством долга, бывают погружены в мрачные раздумья. У успешных тренеров отмечаются высокие показатели по факторам «аффектотимия», «сила Я», «доминантность», «высокое супер-эго», «пармия», «премсия», «протенсия», «аутия», «радикализм», «высокое самомнение». Успешные тренеры готовы к содружеству, внимательны к людям, легко приспособляются, работоспособны, выдержаны, реально оценивают ситуации, настойчивы в достижении цели, обладают высоким творческим потенциалом, экспериментаторы, терпимы к неудобствам, доводят дело до конца.

На основании данных статистической обработки по критерию Стьюдента для независимых выборок, было установлено, что существуют различия в таких личностных факторах, как «А – аффектотимия» ( $p \leq 0,01$ ), «С – сила Я» ( $p \leq 0,01$ ), «F – экспрессивность» ( $p \leq 0,01$ ), «H – пармия» ( $p \leq 0,01$ ), «J – премсия» ( $p \leq 0,05$ ), «M – аутия» ( $p \leq 0,01$ ), «O – гипотимия» ( $p \leq 0,01$ ), «Q1 – радикализм» ( $p \leq 0,01$ ).

Анализ результатов исследования по методике «Мотивы трудовой деятельности» Л. А. Верещагиной показал, что ведущим мотивом у 40 % испытуемых из выборки неуспешных тренеров является мотив профессионального мастерства, у 34 % испытуемых – мотив социальной значимости. Мотив самоутверждения и мотив собственно труда ведущим является у 13 % респондентов соответственно. Наименее актуальным мотивом у 47 % тренеров выступает собственно труд, по 20 % соответственно – мотив социальной значимости и мотив самоутверждения. У 13 % испытуемых наименее значимым выступает мотив профессионального мастерства.

Ведущим мотивом у 87 % респондентов из выборки успешных тренеров является мотив профессионального мастерства, у 13 % испытуемых – мотив самоутверждения. Наименее актуальным мотивом у 53 % респондентов выступает социальная значимость, у 33 % – мотив собственного труда, и мотив самоутверждения – у 13 % испытуемых.

На основании данных статистической обработки по критерию Стьюдента для независимых выборок было установлено, что существуют различия в преобладании таких мотивов трудовой деятельности, как мотив профессионального мастерства ( $p \leq 0,01$ ) и мотив социальной значимости труда ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, в результате анализа эмпирических данных было обнаружено, что для успешных тренеров, в отличие от неуспешных тренеров, характерно преобладание такого мотива, как мотив профессионального мастерства. Это говорит о том, что основной потребностью у таких тренеров является стремление овладеть в совершенстве профессиональными умениями и навыками. То есть тренеры всяческими способами стараются повысить уровень своего профессионального мастерства, при этом изучая

научную литературу по совершенствованию навыков в данной сфере, разрабатывая различные методы организации своей педагогической деятельности со спортсменами, а также организуют педагогическое пространство так, чтобы развитие умений и навыков спортсменов было еще быстрее и эффективнее. При этом для неуспешных тренеров, в отличие от успешных тренеров, характерно преобладание такого мотива, как социальная значимость труда. Это значит, что работа неуспешного тренера направлена не на то, чтобы развивать себя и спортсменов, а на оценку того, полезны ли такие результаты обществу или нет.

На основании данных статистической обработки по критерию Стьюдента для независимых выборок было установлено, что существуют различия в преобладании таких мотивов, как мотив профессионального мастерства ( $p \leq 0,01$ ) и мотив социальной значимости труда ( $p \leq 0,01$ ).

Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи с помощью опросника А. А. Реана на двух выборках испытуемых показала, что у 7 % неуспешных тренеров выявлена негативная мотивация – мотивация на неудачу. Это говорит о том, что активность этих тренеров связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Начиная дело, тренер уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. У 13 % неуспешных тренеров отмечается тенденция мотивации на неудачу, что в 2 раза больше, чем у успешных тренеров (7 %). Тренеры с тенденцией мотивации на неудачу обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние близкое к паническому. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Тенденция мотивации на успех выявлена у 47 % неуспешных тренеров и у 13 % успешных тренеров. Это говорит о том, что тренеры с тенденцией мотивации на успех обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны, проявляют настойчивость в достижении цели. Позитивная мотивация – мотивация на успех отмечается у 33 % неуспешных тренеров, что в 2,4 раза ниже, чем у успешных тренеров (80 %). Тренеры с позитивной мотивацией, начиная дело, имеют в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности тренеров лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Их отличает уверенность в себе, настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

На основании данных статистической обработки по критерию Стьюдента для независимых выборок, было установлено, что существуют различия в преобладании мотива в трудовой деятельности ( $p \leq 0,01$ ).

Для диагностики мотивации профессиональной деятельности тренеров использовалась методика К. Замфир в модификации А. Реана. Исходя из результатов респондентов, был проведен анализ мотивации профессиональной деятельности тренеров. Выяснилось, что внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности преобладает у 53 % неуспешных тренеров, что в 7,5 раз выше, чем у успешных тренеров (7 %). Повышенный уровень внешней отрицательной мотивации отражает стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег, а также возможных наказаний или неприятностей.

Преобладание внешней положительной мотивации отмечается у 33 % неуспешных тренеров и у такого же процента успешных тренеров. Данная категория тренеров профессиональную деятельность связывает с потребностью в достижении социального престижа и уважения со стороны других, стремлением к продвижению по службе, денежным заработком.

У 40 % успешных тренеров выявлено преобладание внутренней мотивации, что говорит о значении удовлетворения от самого процесса и результата работы. Тренеры связывают возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

На основании данных статистической обработки по критерию Стьюдента для независимых выборок, было установлено, что существуют различия в преобладании внутренней мотивации ( $p \leq 0,01$ ) и внешней отрицательной мотивации ( $p \leq 0,01$ ).

На основании данных проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы.

У успешных тренеров отмечаются высокие показатели по факторам «аффектотимия», «сила Я», «доминантность», «высокое супер-эго», «пармия», «премсия», «протенсия», «аутия», «радикализм», «высокое самомнение». Успешные тренеры готовы к содружеству, внимательны к людям, легко приспосабливаются, работоспособны, выдержаны, реально оценивают ситуации, настойчивы в достижении цели, обладают высоким творческим потенциалом, экспериментаторы, терпимы к неудобствам, доводят дело до конца.

В трудовой деятельности для успешных тренеров характерен мотив профессионального мастерства ( $p \leq 0,01$ ). Это говорит о том, что основной потребностью у таких тренеров является стремление овладеть в совершенстве профессиональными умениями и навыками. То есть тренеры всяческими способами стараются повысить уровень своего профессионального мастерства, при этом изучая научную литературу по совершенствованию навыков в данной сфере, разрабатывая различные методы организации своей педагогической деятельности со спортсменами, а также организуют педагогическое пространство так, чтобы развитие умений и навыков спортсменов было еще быстрее и эффективнее.

Для успешных тренеров характерна позитивная мотивация в осуществляемой деятельности, они настроены на достижение чего-то конструктивного, положительного ( $p \leq 0,01$ ). В основе активности успешных тренеров лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Их отличает уверенность в себе, настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Для успешных тренеров характерно преобладание внутренней мотивации, что говорит о значении удовлетворения от самого процесса и результата работы ( $p \leq 0,01$ ). Тренера связывают возможность наиболее полной самореализации именно в той деятельности, которой они занимаются.

### **Литература**

- 1 Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов вузов / Е. Н. Гогун. – М. : Академия, 2000. – 288 с.
- 2 Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

УДК 371.485

***Е. П. Курлович***

### **К ПРОБЛЕМЕ БУЛЛИНГА СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

*В статье раскрывается актуальность изучения проблемы буллинга в современной школе, описываются психологические и социальные причины и последствия этого явления. В материале автором приведены результаты эмпирического исследования буллинга среди подростков в школьной среде.*

На протяжении многих лет представители различных научных направлений: социологии, медицины, политологии, психологии исследуют проблему насилия и агрессии.

Масштаб данных явлений не перестает удивлять. На проблему насилия среди учеников все чаще обращают внимание учителя в школе. На Западе проблема буллинга – проблема номер один. Первыми исследователями в этом направлении являются ученые Скандинавии, обследовав тысячу учеников в возрасте от семи до одиннадцати лет, исследователи получили такие данные: 23 % детей подвергаются издевательствам со стороны одноклассников. Испанские исследователи приводят данные о 17 %–21 % распространенности этого явления. Ирландские специалисты говорят, что «...10 % детей регулярно подвергаются насилию со стороны сверстников раз в неделю и чаще, а 55 % – эпизодически». Американцы подсчитали, что в их школах примерно 11 % детей периодически подвергается давлению со стороны других детей, а 13 % детей часто сами оказывают такое давление [1].

Везде, где собираются дети для учебы или развлечений, возможно оскорбительное поведение группы детей по отношению к другому ребенку. Данных о том, насколько распространен буллинг в белорусских школах, нет, так, как подобные исследования не ведутся, а делаются только первые попытки изучить это явление, разработать схему помощи детям, страдающим от него и понять, что же толкает детей на такую жестокость.

Расхождения в подходах естественны. Одни называют буллингом серьезные акты агрессии, а другие – любые угрозы и оскорбления, без которых не обходится даже самое миролюбивое человеческое сообщество. Тем не менее, понятно, что речь идет о серьезном и массовом явлении.

Первые публикации на тему школьной травли появились довольно давно, еще в 1905 г. К. Дьюкс опубликовал свою работу, но первые систематические исследования проблемы буллинга принадлежат скандинавским ученым, среди них: Д. Олвеус, П. П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд. Среди перечисленных исследователей Д. Олвеус и сегодня остается самым авторитетным исследователем проблемы буллинга. Затем интерес возник и в Великобритании. Среди британских исследователей следует отметить В. Т. Ортона, Д. А. Лэйна, Д. П. Таттума, Е. Мунте. В США особое внимание к буллингу стали проявлять в начале 90-х гг.

В Беларуси данная проблема латентна. Суть ее сводится к тому, что каждое учебное заведение, в котором проявляется агрессор, пытается решить эту проблему внутри своего коллектива. Конечно, есть какие-то положительные моменты работы психологов, педагогов, но он чувствует свою безнаказанность, тогда администрация учебного заведения обязана обратиться в органы внутренних дел для принятия мер общественного воздействия.

Жестокие отношения между учениками, как отмечает Е. Н. Пронина в наше время дело обычное. Наверное, в каждой школе страны найдется хотя бы один класс, где можно наблюдать это. К сожалению, никто не может точно сказать, откуда у детей берется друг к другу такая ненависть [2]. Эта жесткость принимает различный характер и схожа с такими проблемами, как «дедовщина» в армии. В США этому явлению дано научное определение буллинг.

Сознательное жестокое отношение, физическое и психическое, со стороны одного или группы детей к другому ребенку называется «буллинг» (bullying, от bully – хулиган, грубиян, насильник). Впервые этот термин ввел английский журналист Эндрю Адамс в начале девяностых годов XX века.

Буллинг – это длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [3].

Школьный буллинг можно разделить на следующие формы:

- физический школьный буллинг – умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и др.;
- сексуальный буллинг является подвидом физического (действия сексуального характера);

– психологический школьный буллинг – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность. К данной форме можно отнести:

– вербальный буллинг, где орудием служит голос (обидное имя, с которым постоянно обращаются к жертве, обзывания, дразнение, распространение обидных слухов и т. д.);

– обидные жесты или действия (например, плевки в жертву либо в её направлении);

– запугивание (использование агрессивного языка тела и интонаций голоса для того, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо);

– изоляция (жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом);

– вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть);

– повреждение и иные действия с имуществом (воровство, грабёж, прятанье личных вещей жертвы);

– школьный кибербуллинг – унижение с помощью мобильных телефонов, Интернета, иных электронных устройств (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, обзывание, распространение слухов и др.) [4].

Мотивация к буллингу различна: месть, восстановление справедливости, как инструмент подчинения лидеру, низвержение конкурентов, из чувства неприязни и др. Особенно опасна мотивация, связанная с удовлетворением садистических потребностей у определенной категории акцентуированных и дисгармонично развивающихся личностей.

По мнению многих психологов (И. С. Кона, Д. А. Лейна, Е. Ф. Быковской) распространению школьного насилия способствуют такие факторы:

1 анонимность больших школ и отсутствие широкого выбора образовательных учреждений;

2 плохой микроклимат в учительском коллективе;

3 равнодушное и безучастное отношение учителей [4].

Школьное насилие оказывает на детей, подвергшихся его воздействию прямое и косвенное влияние:

Во-первых, длительные школьные издевки сказываются на «Я» подростка, снижается его самооценка, он чувствует себя затравленным. Такой подросток в дальнейшем пытается избегать отношений с другими людьми. Часто бывает и наоборот – другие подростки избегают дружить с жертвами насилия, поскольку боятся, что сами станут жертвами, следуя логике: «Каков твой друг – таков и ты». В результате этого формирование дружеских отношений может стать проблемой для жертвы, а отверженность в школе нередко экстраполируется и на другие сферы социальных отношений. Такой подросток и в дальнейшем может жить по «программе неудачника».

Во-вторых, роль жертвы является причиной низкого статуса в группе, проблем в учебе и поведении. У такого подростка выше риск развития нервно-психических и поведенческих расстройств. Для жертв школьного насилия чаще характерны невротические расстройства, депрессия, нарушения сна и аппетита, в худшем случае возможно формирование посттравматического синдрома.

В-третьих, у подростков школьное насилие вызывает нарушения в развитии идентичности. Длительный стресс порождает чувство безнадежности и безысходности, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для возникновения мыслей о суициде.

Таким образом, буллинг – в основном скрытый для окружающих процесс, но подростки, которые подверглись травле, получают психологическую травму различной степени тяжести, что приводит к тяжёлым последствиям вплоть до самоубийства, независимо от того имел ли место физический буллинг или психологический.

Полноценное развитие и реализация индивидуальных качеств личности в школе возможны только в определенных условиях. Центральное место среди них принадлежит



качеству межличностного общения и психологической безопасности в образовательной среде. Современный жизненный контекст не исключает явления насилия из процессов обучения и воспитания. В этой связи, необходимо исследовать сам феномен насилия в образовательной среде, его истоки, формы и причины. Так как буллинг способен разрушать безопасность образовательной среды, негативным образом сказываться на построении межличностных отношений между субъектами образовательного процесса и развитии личности обучающегося.

В исследовании принимали участие обучающиеся ГУО «СШ № 2 г. Светлогорска». Выборочную совокупность составили обучающиеся 9-х классов, в количестве 38 подростков, из них 9 мальчиков и 29 девочек. Возраст опрошенных 14–15 лет.

Исследование проводилось с помощью «Опросника по буллингу (оценка себя)» С. В. Кривцовой.

Анонимный опрос показал, что случаи буллинга в обоих классах присутствуют. Большая часть (55,5 %) школьников никогда не испытывали по отношению к себе проявление буллинга; иногда, со стороны старшеклассников или сверстников по 16,6 %. Почти треть опрошенных (28,6 %) отметили случаи буллинга со стороны учителей.

Основная часть респондентов (66,7 %), испытывали по отношению к себе проявление буллинга в вербальной форме (насмешки, клички, обзывания); 25 % – поведенческий (сплетни, изоляция, отказ играть, бойкот и др.); 8,3 % – физический (шлепки, подзатыльники, удары др.).

Ответы на вопрос «Приходилось ли вам самому выступать в роли «агрессора» по отношению к другому?» разделились следующим образом:

- 38,9 % ответили что «да, к сверстникам»;
- 33,3 % никогда не выступали в роли «агрессора»;
- 22,2 % выбрали вариант «я был только наблюдателем, сам не обижал»;
- 5,6 % выступали в роли «агрессора» по отношению к учителям.

На вопрос «Рассказывали ли Вы о ситуациях буллинга?» респонденты ответили следующим образом:

- 56,25 % никому не рассказывали;
- 37,5 % делились проблемами с друзьями;
- и лишь 6,25 % рассказывали о ситуациях буллинга родителям.

Таким образом, можно сделать вывод, что невозможно добиться того, чтобы никто из детей на протяжении школьного обучения не почувствовал себя притесненным со стороны сверстников. Однако, как показывает практика, можно существенно снизить проявление агрессивности в школе. Если проявления буллинга не будут своевременно пресечены, то они становятся всё более опасными. Реакция школьного сообщества на случаи насилия – важный аспект в решении этой проблемы. В этих условиях жизненно необходимой становится деятельность по профилактике школьного буллинга. Необходимо проводить классные часы, основными идеями которых будут темы об уважительном и толерантном отношении к окружающим людям. Социально-психологическая служба должна проводить с классами тренинги на сплочение классного коллектива, развития терпимости, развития эмпатийного мышления по отношению к окружающим, чтобы растущее поколение могло понимать, что чувствует ровесник в той или иной ситуации.

## Литература

1 Насилие в школах./ Буллинг в Беларуси. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ctv.by> – Дата доступа: 10.03.20016 г.

2 Пронина, Е. Н. Детская жестокость: причины и следствия [Электронный ресурс] / Е. Н. Пронина. – Режим доступа: <http://www.psychologia.edu.ru> – Дата доступа: 03.03.2017.

3 Лэйн, Д. А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] /Д. А. Лэйн // Режим доступа: [http://www.family2children.ru/upload/file/NN\\_metod\\_Bulling.pdf](http://www.family2children.ru/upload/file/NN_metod_Bulling.pdf) – Дата доступа: 23.01.2016.

4 Мальцева, О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет. – 2009. – № 7. – С. 51–54.

**УДК 159.942.4:656.08**

*А. С. Куцепалова*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СИТУАЦИИ АВТОМОБИЛЬНОЙ АВАРИИ ЛИЧНОСТЬЮ**

*В данной статье рассматривается понятие о переживании ситуации автомобильной аварии личностью в период средней зрелости, а также особенности совладающего и защитного поведения личности в момент переживания автомобильной аварии. Определению копинг-механизмов, способов преодоления переживания ситуации автомобильной аварии было осуществлено при помощи методики «Копинг-тест Р. Лазаруса».*

Изучение поведения человека в экстремальной ситуации, одной из которых является автомобильная авария или дорожно-транспортное происшествие, как подраздел психологии началось значительно, недавно. Связано это с высоким использованием автомобилей, увеличением профессий человека, контактирующее с автотранспортными средствами [1, с. 6]. Возникают конфликты на дорогах, превращающиеся в дорожно-транспортные происшествия, где редко возможно избежать жертв. Такие происшествия вызывают у человека эмоциональное переживание, со всеми связующими компонентами, вплоть до посттравматического стрессового расстройства.

Переживание автомобильной аварии – это совокупность эмоциональных состояний индивида, включающие взаимосвязь человека и механического транспортного средства, требующей от него быстрой реакции для выхода из критической ситуации, впоследствии вызывающее посттравматическое стрессовое расстройство [2, с. 45].

В повседневной жизни человек постоянно сталкивается с разного рода трудностями и предпринимает различные действия для их преодоления. Трудности могут превышать ресурсы индивида и приводить к стрессу, сопровождающемуся уменьшением психологического и физического благополучия и ухудшениями в успешности выполнения деятельности. С точки зрения исследователей, проблемасовладания с трудностями (копинга) напрямую связано с важностью поддержания психологического благополучия у людей, переживающих тяжелые жизненные события, и поддержанием успешности продуктивных видов деятельности.

Копинг-поведение, наряду с механизмами психологической защиты, рассматривается в качестве важнейших форм адаптационных процессов и реагирования индивидов на стрессовые ситуации. Процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, а процессы компенсации и, в особенности, психологической защиты направлены на смягчение психического дискомфорта [3, с. 89].

В эмоциональных ситуациях автомобильной аварии не всегда достаточно четко удается проследить последовательность перехода от самоконтролирования к самовоздействию на эмоциональную сферу в силу, довольно слитного протекания этих процессов.

У автомобилистов с цельным характером самоконтроль происходит быстро, и поэтому он почти незаметен, а у автомобилистов колеблющихся, нерешительных самоконтроль продолжителен.

Для определения копинг-механизмов, способов преодоления переживания ситуации автомобильной аварии была использована методика «Копинг-тест Р. Лазаруса».

*Стратегия «конфронтации»* предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Копинг-действия при этом теряют свою целенаправленность и становятся преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения. Так, большинство респондентов мужской выборки (35 %) дали высокие показатели по шкале «конфронтационный копинг», в отличие от женщин (6,67 %). В связи с этим можно утверждать, что мужчины имеют возможность активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию больше, чем женщины.

*Стратегия «дистанцирования»* предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и тому подобное. Так как у большинства мужчин (45 %) этот показатель намного выше, чем у женщин (6,67 %), то следует говорить о том, что у мужчин существует возможность снижения субъективной значимости трудноразрешимых ситуаций и предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на фрустрацию. Но так же стоит отметить, что существует вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций.

*Стратегия «самоконтроля»* предполагает попытки преодоления негативных переживаний 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. Здесь же, большинство респондентов женской выборки дали высокие показатели – 21,67 %, что даёт возможность избегания эмоциогенных импульсивных поступков, преобладание рационального подхода к проблемным ситуациям. У мужчин этот показатель находится на низком уровне – 1,67 %.

*Стратегия «поиска социальной поддержки»* предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Поиск преимущественно информационной поддержки предполагает обращение за рекомендациями к экспертам и знакомым, владеющим с точки зрения респондента необходимыми знаниями. Потребность преимущественно в эмоциональной поддержке проявляется стремлением быть выслушанным, получить эмпатичный ответ, разделить с кем-либо свои переживания. Из данной выборки респондентов, у женщин (18,33 %) показатель по шкале «поиск социальной поддержки» выше, чем у мужчин (11,67 %), что характеризует женщин, как личностей, более часто использующих внешние ресурсы для решения проблемной ситуации.

*Стратегия «принятия ответственности»* предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между

собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках. Вместе с тем, выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Большинство респондентов женщин (15 %) дали более высокие показатели по этой шкале, чем мужчины (10 %), что говорит о том, что женщины чаще обращаются к возможности понижения личной роли в возникновении актуальных трудностей.

*Стратегия «бегства-избегания»* предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, передание, употребление алкоголя, с целью снижения мучительного эмоционального напряжения. У респондентов мужской выборки этот показатель, оказался нулевым, что отрицает принадлежность мужчин к использованию этой стратегии. У женщин же показатель низкий (13,33 %), что может характеризовать некоторых респондентов, как личностей имеющих возможность быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса.

*Стратегия «планирования решения проблемы»* предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей. Большинство респондентов, как женщин (13,33 %), так и мужчин (1,67 %) дали низкие показатели по этой шкале, но у женщин по сравнению с мужчинами этот показатель выше, что говорит о том, что женщины имеют возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации.

*Стратегия «положительной переоценки»* предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. Как у мужчин (0 %), так и у женщин (5 %) этот показатель находится на низком уровне, что даёт возможность утверждать, что у респондентов обеих выборок не высока возможность положительного переосмысления проблемной ситуации.

При помощи *U*-критерия Манна-Уитни (уровень значимости  $p \leq 0,01$ ) оценивалась достоверность различий между двумя выборками. Было выявлено различие по всем шкалам. По шкале «конфронтационный копинг» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 1358,5$ ) у мужчин (35 %) показатель намного выше, чем у женщин (6,67 %), что характеризует мужчин, как личностей, более конфликтующих в стрессовых ситуациях. По шкале «дистанцирование» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 1208,6$ ) у мужчин (45 %) высокий показатель по сравнению с женщинами (6,67 %), что может говорить о том, что им свойственно субъективное снижение значимости травматического события и степени эмоциональной вовлеченности в нее. По шкале «самоконтроль» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 521$ ) высокие показатели у женщин (21,67 %), что характеризует их как личностей предполагающих решение проблем за счёт целенаправленного подавления и сдерживания эмоций у мужчин (1,67 %) показатель на низком уровне. По шкале «поиск социальной поддержки» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 1092,5$ ) показатель выше у женщин (18,33 %), чем у мужчин (11,67 %), что говорит о том, что женщины чаще обращаются за социальной поддержкой, нежели мужчины. По шкале

«принятие ответственности» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 658$ ) у женщин (15 %) показатель выше, чем у мужчин (10 %), что характеризует женщин, как личностей более принимающей свою роль в совершенном действии. По шкале «бегство-избегание» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 120$ ) у мужчин (0 %) нулевой показатель, у женщин (13,33 %) низкий, что может говорить о том, что у личности низкий уровень преодоления негативных переживаний за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы. Шкала «планирования решения проблемы» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 228,5$ ) у женщин (13,33 %) показатель выше, нежели у мужчин (1,67 %), эта шкала предполагает целенаправленное и планомерное разрешения проблемной ситуации. У мужчин (0 %) нулевой показатель и низкий показатель у женщин (5 %) по шкале «положительная переоценка» ( $U^* \leq 0,01$ ,  $U = 123,5$ ), что означает низкий уровень преодоления негативных переживаний за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

Таким образом, выявлены отдельные гендерные и возрастные особенности, включающие в себя также и опыт вождения, копинг-стратегии. С возрастом имеет место большее обращение к таким стратегиям, как принятие ответственности, поиск социальной поддержки и меньшее – бегство и избегание. Такие копинг-стратегии относятся к разряду «обращение к другим», что характеризует респондентов в большинстве своём личностей, обращающихся к другим за поддержкой, будь это сверстники, близкие люди, или коллеги по работе.

Женщины чаще, чем мужчины, прибегают к использованию продуктивных копинг-стратегий, что означает стремление женщины работать над решением проблемы, сохраняя при этом оптимизм, и связь с другими. Все ресурсы женщины направляют на активные действия по устранению источника стресса.

Мужчины чаще, чем женщины, прибегают к неадаптивным копинг-стратегиям, таким как конфронтационный копинг и дистанцирование. Такие копинги не являются продуктивными, так как направлены не на выход из трудной ситуации, а на эмоциональное реагирование в проблемной ситуации и отрицание существующей проблемы. Так же сюда относится и психологическое отвлечение от источника стресса через развлечения, мечты, сон, юмор.

### Литература

- 1 Романов, А. Н. Автотранспортная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Романов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
- 2 Василюк, Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк, В. П. Зинченко. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
- 4 Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология: учебник для вузов / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Издательский дом «Питер», 2011. – 861 с.

УДК 796.015.864

*В. Н. Лавда*

### ПРЕДСТАРТОВОЕ СОСТОЯНИЕ СПОРТСМЕНА КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В данной статье рассмотрена взаимосвязь предстартовых состояний спортсменов и результатов спортивной деятельности, а также даны рекомендации по уменьшению психической напряженности спортсменов. Показано, что тренировочная деятельность положительно повлияет на психологическую подготовку спортсмена к соревновательной деятельности и на ее результат.*

Спортивная деятельность отличается от других видов деятельности своим своеобразием. В эту деятельность входят еще два вида деятельности: соревновательная и тренировочная.

Соревнования в спорте есть одно из важнейших аспектов, без них нет и спорта. Победа на соревнованиях представляет собой конечную цель соревновательной деятельности, ее достижение складывается из последовательного решения спортсменами ряда частных задач, возникающих перед ними в процессе главной цели. Правильная тренировочная деятельность положительно повлияет на психологическую подготовку спортсмена к соревновательной деятельности и к ее исходу. В процессе тренировочной деятельности спортсмен развивает свои психологические и физические способности. Он обучается и совершенствуется в наиболее целесообразном исполнении приемов и способов двигательных действий в избранном виде спорта, лежащих в основе технического мастерства, а также в способах программирования и непосредственного исполнения двигательных действий в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. Спорт – сфера деятельности, представляющая собой совокупность видов спорта, сложившаяся в форме спортивных соревнований и подготовки к ним.

Нередко во время интенсивных тренировок возникает переутомление, страх перед нагрузками, появляется раздражительность, ухудшается сон, теряется аппетит. Случаи «нервных» срывов на соревнованиях встречаются еще чаще, когда из-за чрезмерного волнения или апатии спортсмены не могут показать результатов, соответствующих их готовности. Что бы избежать подобных явлений в спорте, все чаще используется мониторинг и регуляция физического и психического состояния спортсменов. Все это определяет большое значение психологического фактора в их подготовке [1, с. 57].

Предстартовые изменения в функциях организма особенно резко выражены перед участием в ответственных соревнованиях. Они могут возникать за много часов и даже за много суток до вызова на старт. Предстартовые реакции вырабатываются в результате многократных совпадений различных раздражителей. А. Ц. Пуни выделил три формы предстартовых состояний: боевую готовность (оптимальное эмоциональное состояние), предстартовую лихорадку и предстартовую апатию (неблагоприятные эмоциональные состояния). Наиболее благоприятно для предстоящей работы нерезкое повышение возбудимости тех отделов мозга, которые участвуют в ее выполнении. При умеренном повышении возбудимости этих центров готовность спортсмена к работе наилучшая. Предстартовое состояние такого типа называется боевой готовностью. Спортсмен настроен к предстоящей борьбе и правильно оценивает свои возможности победить в ней.

С целью выявления взаимосвязи предстартовых состояний и результатов спортивной деятельности нами было организовано и проведено исследование в группе пловцов, в котором приняли участие 30 человек учащиеся СДЮСШОР № 1 г. Светлогорска в возрасте 14–16 лет. Мы разделили испытуемых на три группы по десять человек: группа А – высокие результаты, группа Б – средние результаты, группа В – низкие результаты.

Методы исследования: теоретический (анализ научной литературы); методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения; метод компетентных оценок; статистический метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Сопоставляя данные исследования по методике САН и по заплывам, мы получили следующие результаты по каждой группе. В группе А высокий результат был зафиксирован у 100 % спортсменов, находящихся в благоприятном состоянии и 0 % – у всех остальных. В группе Б высокий результат был зафиксирован у 20 % спортсменов и средний у 70 %, находящихся в благоприятном состоянии. 10 % спортсменов получили низкий результат находясь в неблагоприятном эмоциональном состоянии. И, наконец, в группе В средний результат был зафиксирован у 10 % спортсменов и низкий у 10 %, находящихся в благоприятном состоянии. 80 % спортсменов получили низкий результат находясь в неблагоприятном эмоциональном состоянии. Это дает нам основание

предполагать, что благоприятное состояние положительно влияет на эффективность при физических нагрузках.

В ходе анализа всех групп, находящиеся в благоприятном состоянии, спортсмены в результате диагностики по методике САН, имеют по итогам заплывов высокие результаты в 40 % случаев, средние результаты – в 27 % случаев и низкие у 3 %. 30 % спортсменов по результатам 50-метрового заплыва получили низкие результаты, находясь в неблагоприятном состоянии в результате диагностики по методике САН. Это также дает нам основание предполагать, что неблагоприятное состояние отрицательно влияет на эффективность при физических нагрузках.

Исходя из этого, можно сказать, что благоприятное состояние перед физическими нагрузками, в частности перед соревнованиями, а именно хорошее самочувствие, подвижность, увлеченность, восторженность, радость, бодрость с высокой вероятностью может привести к высокой эффективности и к положительному результату. В то же время неблагоприятное состояние перед физическими нагрузками, а именно ощущение слабости, обессиленности, усталости, изнуренности, рассеянность – приводит к низкой эффективности и результату.

Имеется несколько способов уменьшения психической напряженности спортсменов. Воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих им мысленных образов называют психической саморегуляцией. Она может осуществляться с помощью самоубеждения, воздействия на себя с помощью логических доводов, самовнушения, основанного на беспрекословной вере. Основным способом, используемым на практике и тщательно разработанным теоретически, является самовнушение.

Так же возможно использование дыхательных упражнений. Изменяя произвольно режим дыхания, человек изменяет и режим своей психической деятельности. В практике используются три типа упражнений: полное брюшное дыхание и два вида ритмического дыхания. При выполнении первого упражнения вдох выполняется через нос. Вначале при расслабленных и слегка опущенных плечах наполняются воздухом нижние отделы легких, живот при этом все более и более выпячивается. Затем вдохом последовательно поднимаются грудная клетка, плечи и ключицы. Полный выдох выполняется в той же последовательности: постепенно втягивается живот, опускается грудная клетка, плечи и ключицы. Второе упражнение состоит в полном дыхании, осуществляемом в определенном ритме: полный вдох на четыре, шесть или восемь шагов. Затем следует задержка дыхания, равная половине шагов, сделанных при вдохе. Полный выдох делается опять за тоже число шагов. После выдоха – задержка дыхания прежней продолжительности или несколько короче в случае возникновения неприятных ощущений. Количество повторений определяется самочувствием. В ходе повторений продолжительность вдоха может возрастать до двенадцати шагов и более, а в связи с этим может возрастать и задержка дыхания. Третье упражнение отличается от второго только условиями выдоха: толчками через плотно сжатые губы. Положительный эффект возрастает по мере упражняемости, а на первых этапах он может быть незначительным.

Причиной психического напряжения спортсмена могут быть сложность стоящей перед ним задачи и его неуверенность в возможности ее решения. В этом случае целесообразно снизить требования к спортсмену. Если же спортсмен сам ставит перед собой трудные цели, имеет высокий уровень притязаний – задача осложняется. Снизить уровень притязаний спортсмена можно лишь путем убеждения, но это чревато неприятными последствиями, демобилизацией и уходом спортсмена от борьбы. Поэтому лучше изменить направление мыслей спортсмена со спортивного результата и представления о спортивной борьбе на точное, технически правильное выполнение упражнения, на тактически грамотное ведение поединка. Нужно заставить спортсмена думать не столько о результатах, сколько о способах их достижения. Кроме того, необходимо исключить угрозу наказания спортсмена за неудачное выступление.

## Литература

1 Лытко, А. А. Психологическое обеспечение деятельности футболистов: практическое пособие для студентов вузов по специальностям «Спортивная психология» и «Физическая культура и спорт» / А. А. Лытко. – Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2007. – 210 с.

УДК 316.628.2:796.41

*Е. С. Лукьянцев*

### МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ЧЕРЛИДИНГОМ

*В статье рассмотрены понятия мотивов и мотивационной сферы спортсменов. Отмечено, как мотивация определяет принадлежность спортсмена к тому или иному виду спорта. Выделены конкретные варианты мотивации, связанной с занятием различными видами спорта. Изложены результаты исследования мотивов занятий спортом черлидеров.*

Мотив – это сложное психологическое образование, являющееся с содержательной стороны основанием (обоснованием для себя самого) действия и поступка, деятельности и поведения, а с энергетической стороны – побуждением к достижению выбранной цели.

Осознанный полностью мотив должен дать ответ, почему (осознание потребности), для чего или ради чего (осознание цели) и почему именно таким способом (учёт обстоятельств) человек будет или уже удовлетворяет возникшую у него потребность [1, с. 33].

А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов отмечали, что проблема мотивов является самой труднодоступной и мало изученной проблемой психологической теории. Высокие результаты в спорте теснейшим образом связаны с мотивационной сферой человека. Недооценка роли мотивационных факторов, учета динамики изменения мотивов спортивными педагогами, тренерами, самими спортсменами часто приводит к тому, что человек оказывается неспособным проявить свои возможности, реализовать ту огромную работу, которую он совершает, занимаясь спортом. Более того, неуспех в спорте, неудовлетворенность спортивными достижениями подчас становятся непреодолимой помехой в реализации личностного потенциала и социализации человека в других сферах жизнедеятельности после активных занятий спортом. На передний план выходят проблемы изучения мотивов на разных этапах онтогенетического развития [2, с.14].

Мотивация представляет собой одну из наиболее сложных и, вместе с тем, заслуживающих особого внимания проблем, поскольку ее изучение непосредственно связано с поиском источников деятельности человека, тех побудительных сил, благодаря которым осуществляется любая деятельность, определяется направленность поведения человека.

В большой мере специфику механизмов спортивной мотивации определяет принадлежность спортсмена к тому или иному виду спорта. Иными словами, различие в спортивных специализациях оказывает серьезное влияние на формирование особенностей мотивации.

Спортивные психологи выделяют конкретные варианты мотивации, связанной с занятием различными видами спорта: обеспечение цикличности, управление движением, ситуативное противоборство.

Результаты психологических исследований, проведенных спортивными психологами, показывают, что контакт с противником или партнёром так же является важной мотивационной особенностью избранного вида спорта. Различают 3 основные разновидности контактов: непосредственные (в борьбе, боксе и т. д.), опосредованные (волейбол, футбол, шахматы, теннис, черлидинг и т. д.) и условные (плавание, спортивная гимнастика и т. д.) [3, с. 56].



Проведя анализ литературы по данной проблематике, мы предположили, что у девушек, выбирающих занятия черлидингом, преобладают эстетические мотивы.

Мы провели исследование в группе черлидеров (23 девушки) с помощью методики «Мотивы занятий спортом» (А. В. Шаболтас). Методика предназначена для выявления доминирующих целей (личностных смыслов) занятий спортом и включает в себя 10 мотивов-категорий, соответствующих определенным высказываниям и суждениям, приведенным в опроснике.

Результаты исследования:

Мотив эмоционального удовольствия – стремление, отражающие радость движения и физических усилий. Данный мотив преобладает у 59 % выборки, что обусловлено эстетичностью данного вида спорта.

Мотив социального самоутверждения – стремление проявить себя, выражающееся в том, что занятия спортом и достигаемые при этом успехи рассматриваются и переживаются с точки зрения личного престижа, уважения знакомыми, зрителями, преобладает у 6% испытуемых, это можно объяснить тем, что успехи и достижения в спорте повышает их авторитет в обществе.

Мотив физического самоутверждения – стремление к физическому развитию, становлению характера – у 11 % испытуемых, что обусловлено тем, что частые, интенсивные тренировки, способствуют их физическому совершенствованию.

Социально-эмоциональный мотив – стремление к социальным событиям, ввиду их высокой эмоциональности, неформальному общению, социальной и эмоциональной раскованности. Данный мотив преобладает у 5% испытуемых.

Социально-моральный мотив – стремление к успеху своей команды, ради которого необходимо тренироваться. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

Мотив достижения успеха в спорте – стремление к улучшению личностных спортивных результатов. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

Спортивно-познавательный мотив – стремление к улучшению тактической и технической подготовки. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

Рационально-волевой мотив – желание заниматься спортом для компенсации дефицита двигательной активности при умственной (сидячей) работе. Данный мотив преобладает у 19 % испытуемых.

Мотив подготовки к профессиональной деятельности – стремление заниматься спортом для подготовки к требованиям избранной профессиональной деятельности. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

Гражданско-патриотический мотив – стремление к спортивному совершенствованию для успешного выступления на соревнованиях, для поддержания престижа коллектива, города, страны. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

Согласно результатам проведенного исследования по методике «Мотивы занятий спортом» (А. В. Шаболтас), в выборке преобладают 5 мотивов: мотив эмоционального удовольствия, социально-эмоциональный мотив, рационально-волевой мотив, мотив физического самоутверждения и мотив социального самоутверждения. Мотивы, которые не являются доминирующими для занятия черлидингом: социально-моральный мотив, мотив достижения успеха в спорте, спортивно-познавательный мотив, мотив подготовки к профессиональной деятельности и гражданско-патриотический мотив (рисунок 1).

Таким образом, для спортсменов-черлидеров важны следующие мотивы занятий спортом: стремление, отражающее радость движения и физических усилий; желание заниматься спортом для компенсации дефицита двигательной активности; стремление к социальным событиям, ввиду их высокой эмоциональности; стремление к физическому развитию, становлению характера; стремление проявить себя.

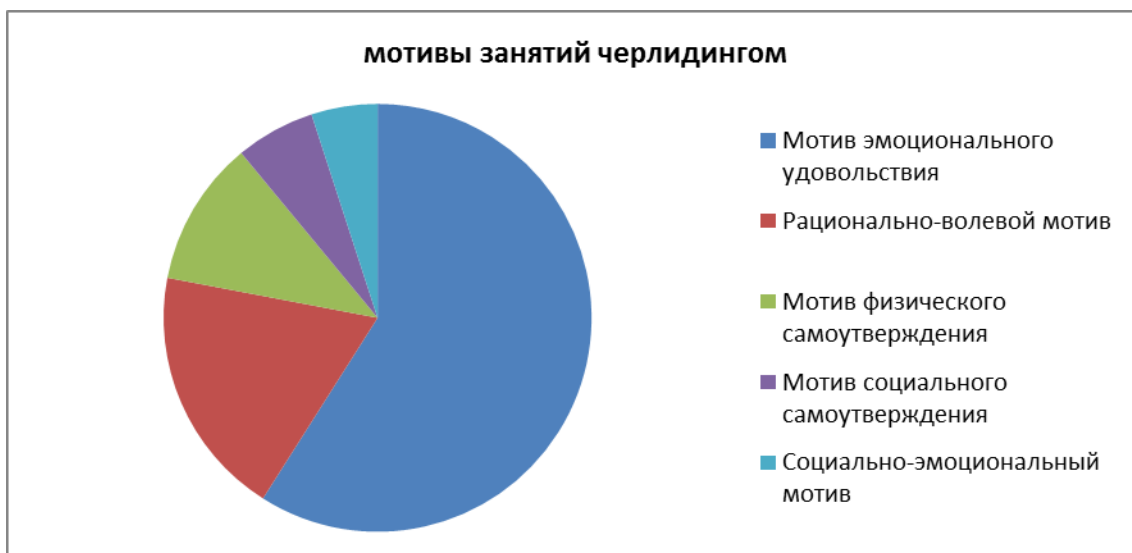


Рисунок 1 – Мотивы занятий черлидингом

Данные результаты обусловлены тем, что девушки занимаются спортом, чтобы отдохнуть от учёбы (работы), чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для них – хобби. Спортивные результаты интересуют их в меньшей степени.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что зная доминирующие мотивы занятий черлидингом, мы можем привлекать подрастающее поколение в спортивные секции, стимулировать активность спортсменов, повышать их мотивированность занятий черлидингом.

### Литература

- 1 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. – 2008. – 512 с.
- 2 Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. – 2009. – 352 с.
- 3 Ильинский, С. В. Особенности мотивации спортсменов в различных видах спорта / С. В. Ильинский // Вестник Самарской гуманитарной академии (Серия «Психология»). – 2013. – № 1(13). – С. 75–84.
- 4 Юров, И. А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте / И. А. Юров. – М. : Советский спорт. – 2006. – 163 с.

УДК 316.614-056.26

*А. А. Ляпунова*

### КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С БЕРЕМЕННЫМИ ЖЕНЩИНАМИ И ИХ МУЖЬЯМИ В ПЕРИОД ОЖИДАНИЯ РЕБЕНКА

*Статья посвящена изучению психических состояний беременных женщин и их мужей в период ожидания ребенка. Так как в современном обществе прослеживается тенденция к снижению уровня рождаемости, развитию патологий у плода, неблагоприятное психическое состояние в послеродовом периоде необходимо исследовать данную тему со всех сторон для того, чтобы заблаговременно можно было предотвратить негативные последствия беременности или организовать коррекционную работу для тех, кто нуждается в психологической помощи.*

Проблема материнства – одна из наиболее сложных и мало разработанных областей современной науки. Материнство изучается в русле различных наук: истории, культурологии, медицины, физиологии, психологии. Важность материнского поведения для развития ребенка, его сложная структура и путь развития, множественность культурных и индивидуальных вариантов позволяют говорить о материнстве как о самостоятельной реальности, требующей разработки целостного научного подхода для его исследования.

Отцовство в литературе исследуется как социальная роль, статус, в рамках исследования представлений и стереотипов, в аспектах гендерной психологии, психологии личности, как фактор, влияющий на изменения личностных характеристик, а также в рамках детской психологии, исследуется влияние отца на развитие личности ребенка [1, с. 66].

Процесс родительства для каждого человека начинается рано, с переживания на себе, на собственном личном опыте родительской заботы. Способности к пониманию этого зависят от того, насколько положительным был этот опыт. Беременность дает время для развития и формирования родительского образа поведения. Не многие понимают всю серьезность того факта, что выбор стать родителем, это решение на всю жизнь.

Родительство – это социально-психологический феномен, который представляет собой эмоционально и оценочно охарактеризованную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства.

Узнав о беременности, семья переживает сильные эмоции радости, счастья, осознает зарождение нового человека, который станет смыслом их жизни. Будущие родители начинают примерять на себя новую роли: папы и мамы. Но это состояние у каждого из будущих родителей переживается по-разному и вызывает различные эмоциональные изменения в их психике и поведении.

У беременной женщины изменение психологического состояния в основном связано с физиологическими процессами, которые происходят в ней. Она начинает иначе реагировать на поведение мужа, близких и просто знакомых людей. На бессознательном уровне проявляются материнские качества, которые были получены ею в детстве при контакте с родителями. Во время вынашивания ребенка изменяются ощущения, чувства, настроение [2, с. 54].

Мужчины могут реагировать на новость о беременности как бурно, так и отрешенно. Иной раз эмоции будущего папы даже сильнее, чем у будущей мамы. Зависит это от характера мужчины, его желания иметь детей и состоятельности в обществе. Эмоциональность мужчины может быть связана и с тем, что для женщины беременность и материнство – это то, к чему они готовятся, часть и, возможно, смысл жизни, а для мужчин это шок. Даже если беременность была запланирована, и партнеры долгое время готовились к ней, то в результате для мужчины все равно она будет неожиданной.

Для изучения психических состояний беременных женщин и их мужей в период ожидания ребенка были обследованы 60 испытуемых: 30 беременных женщин и 30 мужчин в ожидании ребенка.

Для коррекционного мероприятия были отобраны 15 женщин и 15 мужчин, психическое состояние которых, согласно первичной диагностике, имело неблагоприятный уровень. После реализации коррекционной программы была проведена повторная диагностика (таблица 1).

Данные по уровню тревожности у испытуемых для наглядности представлены на рисунке 1.

С помощью корреляционного анализа *t*-критерия Стьюдента были выявлены корреляционные взаимосвязи, которые показали, что значение критерия находится в зоне значимости  $t = 8,9$  при  $p \leq 0,01$  у беременных женщин,  $t = 5,7$  при  $p \leq 0,01$  у мужчин в ожидании ребенка. Следовательно, можно утверждать о различиях у беременных женщин и мужчин в ожидании ребенка до коррекционного мероприятия и после (таблица 2).

Таблица 1 – Показатели уровня тревожности у беременных женщин и их мужей в период ожидания ребенка

Уровень тревожности	Беременные женщины до коррекционного мероприятия	Беременные женщины после коррекционного мероприятия	Мужчины в ожидании ребенка до коррекционного мероприятия	Мужчины в ожидании ребенка после коррекционного мероприятия
Очень высокий	4 (26,7 %)	0	2 (13,3 %)	1 (6,7 %)
Высокий	6 (40 %)	1 (6,7 %)	5 (33,3 %)	2 (13,3 %)
Средний (с тенденцией к высокому)	5 (33,3 %)	3 (20 %)	8 (53,4 %)	4 (26,7 %)
Средний (с тенденцией к низкому)	0	8 (53,3 %)	0	6 (40 %)
Низкий	0	3 (20 %)	0	2 (13,3 %)

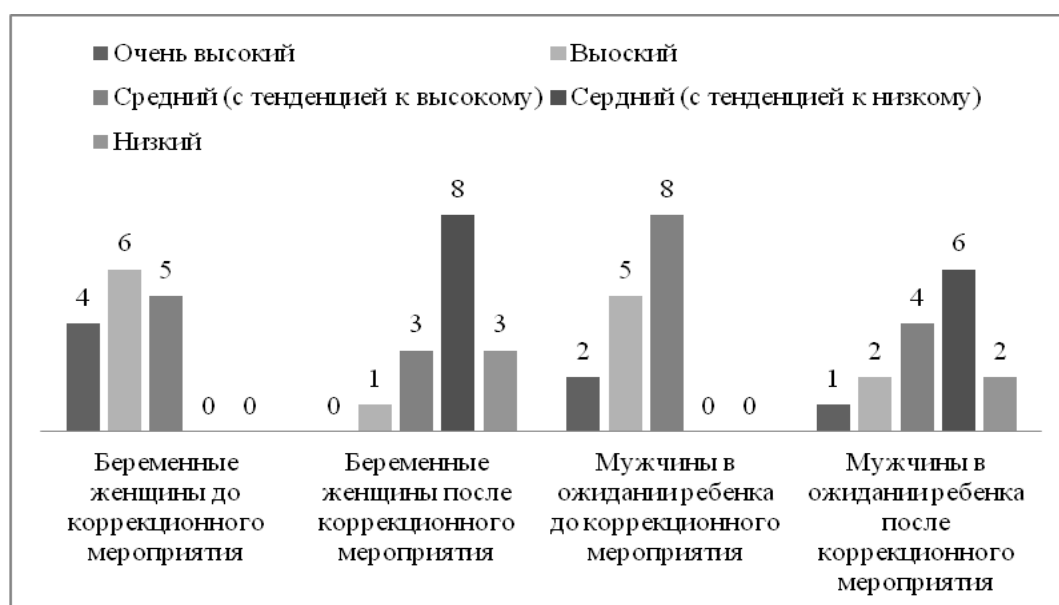


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике измерения уровня тревожности Дж. Тейлора, адаптация Т. А. Немчинова

Таблица 2 – Показатели уровня депрессии у испытуемых

Уровень депрессии	Беременные женщины до коррекционного мероприятия	Беременные женщины после коррекционного мероприятия	Мужчины в ожидании ребенка до коррекционного мероприятия	Мужчины в ожидании ребенка после коррекционного мероприятия
Глубокая	0	0	2 (13,3 %)	1 (6,7 %)
Выраженная	3 (20 %)	1 (6,7 %)	5 (33,3 %)	3 (20 %)
Умеренная	6 (40 %)	3 (20 %)	6 (40 %)	4 (26,7 %)
Легкая	6 (40 %)	6 (40 %)	2 (13,3 %)	3 (20 %)
Минимальная	0	3 (20 %)	0	3 (20 %)
Отсутствует	0	2 (13,3 %)	0	2 (13,3 %)

Данные по уровню тревожности у испытуемых для наглядности представлены на рисунке 2:



Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике измерения уровня депрессии В. А. Жмурова

С помощью корреляционного анализа *t*-критерия Стьюдента были выявлены корреляционные взаимосвязи, которые показали, что значение критерия находится в зоне значимости.  $t = 3,6$  при  $p \leq 0,01$  у беременных женщин и  $t = 4,4$  при  $p \leq 0,01$  у мужчин в ожидании ребенка. Следовательно, можно утверждать о различиях между беременными женщинами и мужчинами в ожидании ребенка до коррекционного мероприятия и после.

Таблица 3 – Показатели уровня нервно-психической устойчивости у испытуемых

Нервно-психическая устойчивость	Беременные женщины до коррекционного мероприятия	Беременные женщины после коррекционного мероприятия	Мужчины в ожидании ребенка до коррекционного мероприятия	Мужчины в ожидании ребенка после коррекции
Высокая	0	9 (60 %)	0	1 (6,7 %)
Хорошая	0	2 (13,3 %)	0	3 (20 %)
Удовлетворительная	12 (80 %)	3 (20 %)	8 (53,3 %)	8 (53,3 %)
Неудовлетворительная	3 (20 %)	1 (6,7 %)	7 (46,7 %)	3 (20 %)

Данные по уровню нервно-психической устойчивости у испытуемых для наглядности представлены на рисунке 3.

После коррекционного мероприятия результаты были получены данные, которые продемонстрировали изменение психического состояния участников. Результаты по уровню тревожности снизились: 26,7 % женщин и 46,7 % мужчин имели высокий уровень; уровень депрессии снизился до 36,7 % у женщин и до 41,7 % у мужчин; что касается нервно-психической устойчивости, то также отмечается меньшее количество женщин (6,7 %) и (20 %) мужчин с неудовлетворительным уровнем.

Исходя из приведенных результатов, можно сделать вывод о том, что коррекционная работа психолога помогает снизить уровень негативных психоэмоциональных состояний у беременных женщин и их мужей в период ожидания ребенка. Также можно

заметить, что у женщин высоких показателей гораздо меньше, чем у мужчин. Это связано с тем, что женщины быстрее адаптируются к изменениям, которые стремительно происходят и более готовы к материнству нежели мужчины к отцовству.

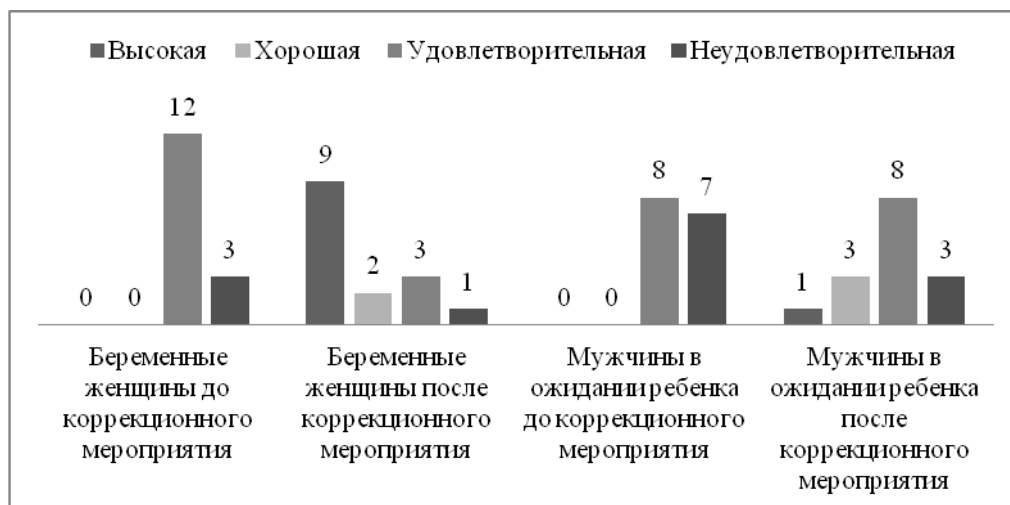


Рисунок 3 – Результаты по анкете оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз»

### Литература

1 Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 343 с.

2 Белогай, К. Н. Современные подходы к психологическому исследованию беременности / К. Н. Белогай. – М. : РГУ, 2004. – 498 с.

УДК 159.954-053.4

*В. С. Макаренко*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Статья посвящена развитию творческого воображения в старшем дошкольном возрасте. Было рассмотрено понятие творческое воображение в отечественной и зарубежной психологии. Проанализированы основные особенности развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте. Так же было проведено исследование, на основании которого был сделан вывод об особенностях развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте.*

Проблема развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом. С помощью воображения дошкольник «достраивает», «переделяет», «компонует» и «связывает» отдельные элементы происходящего в свою собственную детскую картину мира. Воображение помогает ребенку при встрече с новыми, непонятными предметами и явлениями, происходящими в окружающем его мире. Именно воображение способствует установлению связей между уже знакомыми вещами и чем-то новым, так как жизненный опыт старших дошкольников еще очень мал, а его мышление несовершенно.

В зарубежной и отечественной психологии по-разному рассматривается природа творческого воображения. По мнению одного из отечественных психологов Л. С. Рубинштейна, основное значение воображения состоит в том, что без него был бы невозможен любой труд человека, так как невозможно трудиться, не представляя себе конечного результата и промежуточных результатов. Без воображения не был бы возможен прогресс ни в науке, ни в технике, ни в искусстве [1, с. 51].

Воображение значительно расширяет и углубляет процесс познания старших дошкольников. Оно играет огромную роль и в преобразовании объективного мира. Каждый образ, созданный в воображении дошкольников, является, в какой-то степени, и воспроизведением, и преобразованием действительности.

Как утверждал Л. С. Выготский, все представления воображения строятся из материала, полученного в прошлых восприятиях и сохраненных в памяти. Деятельность в воображении всегда является переработкой тех данных, которые доставляются ощущениями и восприятиями. Из «ничего» воображение творить не может (например, слепой от рождения не может создать цветовой образ, глухой – звуки). Самые причудливые и фантастические продукты воображения всегда строятся из элементов действительности. Воображение является важнейшим новообразованием дошкольного детства, с ним связывают зарождение личности. Оно ориентирует взрослеющего человека в процессе его деятельности. Основная задача воображения – специфическое отражение объективного мира, преодоление возникших противоречий в представлениях ребенка о действительности, достраивание целостной картины мира. С помощью воображения дети могут либо творчески овладеть схемами и смыслами человеческих действий, либо, отталкиваясь от отдельных впечатлений действительности, строить целостный образ какого-либо события или явления.

В зарубежной психологии можно обозначить три основных подхода к происхождению воображения. Сторонники первого связывают генезис творческих процессов с созреванием определенных структур. Так, Ж. Пиаже рассматривал воображение как временную стадию искаженного отражения реальности. Он утверждал, что воображение не позитивно влияет на ребенка, а наоборот, может сильно деформировать его представления о реальности.

З. Фрейд за основу творческих процессов принимает ранние переживания детства. Благодаря творческому воображению ребенок может замещать напряженные для него ситуации, производящие сильное впечатление.

В рамках второго подхода развитие воображения рассматривается как сумма опыта индивида и хода его биологического развития. Представители гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, К. Коффка, Р. Арнхейм) основой развития воображения считают способность к визуализации и анализируют ее в процессе разрешения детьми житейских ситуаций и специальных задач, требующих проявления творческого потенциала каждого ребенка.

Сторонники третьего подхода происхождения воображения (А. Бэн, Т. Рибо) полностью объясняют происхождение и развитие воображения накоплением индивидуального опыта [3, с. 142].

Таким образом, по определению отечественных психологов воображение – одна из форм психического отражения мира, особая форма психики, которая может быть только у человека. Зарубежная психология исходит из того, что рассматривает воображение как временную стадию искаженного отражения реальности, которая может деформировать представления ребёнка о реальности.

Старший дошкольный возраст является сензитивным (чувствительным) для формирования воображения. Предпосылками к развитию воображения служат активность ребенка, его потребности в новых впечатлениях, в общении и самоутверждении. Источниками формирования воображения являются совместные действия взрослого

и дошкольника по перекомбинированию предметной среды, придание предмету несвойственных значений, создание взрослым мнимых ситуаций с участием ребенка, речевое общение, словесно-образная интерпретация взрослым чувственного опыта ребенка.

В старшем дошкольном возрасте воображение начинает обслуживать продуктивную деятельность. Предметы заранее примеривают к разным функциям и сюжетам. Начинают собирать впрок на будущее всякие проволочки, пуговицы в расчете пристроить их к чему-то. Появляются намерения нарисовать то-то и так-то, – предварительные действия в воображаемом плане. Например, появляются технические фантазии («Чтобы кровать летала») и предметные роли: я трактор, я шайба и т. д. Ребенок пытается смоделировать технические устройства неадекватными средствами – ролью. Яркие детализированные образы побуждают к изображению, но они же усиливают критичность самооценки, что может надолго оттолкнуть от рисования («Корова какая-то получается»). Именно в старшем дошкольном возрасте происходит освоение приемов и средств создания новых образов. Воображение приобретает произвольный характер, предполагающий создание замысла, его планирование и реализацию.

Нами было проведено исследование развития творческого воображения старших дошкольников на базе ГУО «Ерёминский ясли-сад», выборка которого составила 40 респондентов в возрасте 5–6 лет (методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и Е. П. Торренса «Завершение картинок»).

В результате исследования уровней творческого воображения в старшем дошкольном возрасте мы получили следующие результаты. Согласно методике «Дорисовывание фигур» наибольшее количество баллов имеет шкала со средним уровнем развития творческого воображения – 57,5 % дошкольников; с высоким уровнем творческого воображения – 22,5 % исследуемых; наименьшее количество баллов имеет шкала с низким уровнем – 20 % дошкольников.

Методика «Завершение картинок» показывает нам, что прослеживается средний (67,5 %), высокий (27,5 %) уровни развития творческого воображения; у 5 % дошкольников соответствует низкому уровню развития творческого воображения.

Исходя из анализа полученных эмпирических данных было выявлено, что уровни развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте можно характеризовать следующим образом:

– высокоразвитое творческое воображение в старшем дошкольном возрасте характеризуется не просто схемой событий, а созданием ярких образов, умением отступить от знакомых стандартов и создать собственные. Для данного уровня характерно овладение умением строить и воплощать в конструкции определенный замысел. Дошкольники придумывают оригинальные, необычные замыслы. В процессе выполнения методик дети старшего дошкольного возраста без каких-либо трудностей за определенный промежуток времени справились с заданием, быстро придумывали из контуров не просто предметы, а рисунки, содержащие определенные сюжеты, выражающие некоторые действия, рассказывали о том, что нарисовали. Нарисованные предметы отличались оригинальностью.

– средний уровень творческого воображения характеризуется тем, что старшие дошкольники придумывали достаточно оригинальное, эмоциональное, красочное изображение, хотя оно не являлось новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает определенное эмоциональное впечатление. При прохождении методик для этого уровня дошкольникам требовалось больше времени.

– низкий уровень развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте характеризуется тем, что дошкольникам чаще всего требуется помощь со стороны взрослых. Замысел создаваемого изображения является не стойким, поэтому такие рисунки отличаются бедностью содержания, появляются затруднения, если нужно придумать что-то новое. В ходе исследования при выполнении заданий было характерно упрощение инструкции, детям старшего дошкольного возраста необходимо было



большое количество времени на выполнение предлагаемых методик, многие их фигур так и остались не дорисованными.

Для повышения уровня творческого воображения в старшем дошкольном возрасте необходимо уделять особое внимание специальным развивающим занятиям (конструированию, лепке, изобразительной деятельности, музыке и др.) с включением заданий, требующих от детей самостоятельного воссоздания и создания новых образов и ситуаций, для того чтобы их воображение оказывалось на более высоком уровне развития. Для развития творческого воображения имеет большое значение словесное творчество, игровая деятельность, театральная деятельность, изобразительное искусство.

### Литература

- 1 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
- 2 Боровик, О. В. Развитие воображения. Методические рекомендации / О. В. Боровик. – М. : Просвещение, 2000. – 142 с.
- 3 Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста / Л. А. Венгер [и др.]. – М. : Педагогика, 1986. – 224 с.

УДК 316.613.42-055.26

*Л. А. Максимова*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

*В статье рассматриваются психологические особенности жизнестойкости беременных женщин, ситуативной и личностной тревожности, уровня адаптивных возможностей. Особое внимание уделено взаимосвязи жизнестойкости с уровнем ситуативной и личностной тревожности.*

В настоящее время проблема устойчивости человека перед лицом жизненных трудностей весьма актуальна, так как она отражается на психологическом здоровье человека, провоцируя стрессы, неврозы, неадекватное поведение, депрессивные состояния. Поэтому все больше интереса среди исследователей вызывают вопросы субъективного благополучия, качества жизни, вопросы жизнеспособности и жизнестойкости человека. Идея жизнестойкости подразумевает оптимальную реализацию человеком своих психологических возможностей в неблагоприятных жизненных ситуациях «психологическую живучесть» и «расширенную эффективность» в этих ситуациях.

Д. А. Леонтьев и Е. И. Рассказова определяют жизнестойкость, как то, что «характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [1, с. 3].

Такой период в жизни женщины как беременность ставит актуальность вопроса о её жизнестойкости. Это связано с тем, что беременность является острым переходным периодом, который нередко сопровождается кризисными переживаниями. В ходе беременности существенно изменяются сознание женщины и ее взаимоотношения с миром. Кроме того, этот период можно рассматривать как ситуацию адаптации (как необходимость приспособления к изменяющимся условиям существования), в это время задействуются все системы физиологической и психологической адаптации. Все это может осложняться стрессовыми факторами, чувством тревоги (возникающие осложнения в течение беременности, отношений с близкими и т. п.) и фрустрирующими

факторами (не оправданы ожидания, связанные с появлением ребенка; необходимость отказа от значимых целей; ущемление потребностей).

Исследование жизнестойкости беременных женщин проводилось на базе Гомельского учреждения здравоохранения «Гомельская городская клиническая больница № 3», отделения патологии, гинекологии, обсервации. Выборочную совокупность составили 60 женщин (19–45 лет).

Для проведения исследования нами были выбраны 2 методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [1, с. 59]; методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности, адаптация Ю. Л. Ханина [4, с. 75].

При проведении теста «Жизнестойкость» С. Мадди было выявлено, что большая часть опрошенных беременных женщин имеют средние значения показателя жизнестойкости: 38 (63 %), 17 беременных (29 %) имеют высокие значения показателя жизнестойкости. Было выявлено 5 женщин (8 %) с низким уровнем жизнестойкости.

Далее был выявлен уровень личностной и ситуативной тревожности беременных женщин.

Средний уровень ситуативной тревожности имеют 35 человек (59 %), 20 (33 %) – высокий уровень, 5 человек (8 %) получили низкие показатели ситуативной тревожности. По личностной тревожности 21 человек (35 %) имеют средние значения, 37 человек (62 %) – высокие значения. 2 человека (3 %) получили низкие значения.

Сопоставив полученные данные жизнестойкости с ситуативной и личностной тревожностью выявили, что все беременные с низкой жизнестойкостью имеют высокие значения по ситуативной и личностной тревожности. Среди женщин со средними показателями жизнестойкости преобладает средний уровень ситуативной тревожности и высокий уровень по личностной тревожности. Женщины с высокими показателями жизнестойкости имеют, в подавляющем большинстве, средние значения по ситуативной и личностной тревожности.

Таким образом, чем выше уровень жизнестойкости беременных женщин, тем ниже их ситуативная и личностная тревожность.

## Литература

1 Леонтьев, Д. А. жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

УДК 159.922

*Н. С. Малашкіна*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье представлен анализ результатов исследования жизнестойкости в юношеском возрасте студентов ВУЗа и, получающих среднее специальное образование. Дано описание понятия «жизнестойкость» и включающих его компонентов: вовлеченность, контроль, принятие риска. Рассмотрено влияние на жизнестойкость ступени получения образования, структуры семьи, алкоголизации семьи, места проживания, широта круга общения.*

Основополагающей концепцией жизнестойкости в российской психологии является концепция Д. А. Леонтьева о личностном потенциале как базовой индивидуальной

характеристике личности. В зарубежной психологии ведущей явилась теория С. Мадди об особом личностном качестве «hardiness» (жизнестойкость) [1].

По определению С. Мадди, жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Жизнестойкость включает в себя три самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Принятие риска – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта. Данные компоненты играют большую роль в жизни человека и позволяют справиться со стрессовыми ситуациями [2].

Цель исследования: изучить уровень жизнестойкости в юношеском возрасте.

В качестве психодиагностического инструментария использовался тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева) и анкета для определения социально-демографического статуса.

В исследовании приняли участие 246 человек в возрасте 18–24 лет, из них 167 студентов УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 79 обучающихся УО «ГГКИ им. Н. Ф. Соколовского».

Согласно концепции С. Мадди, возрастные изменения в проявлениях жизнестойкости связаны с социальными факторами: семейное воспитание, влияние положительных примеров жизнестойкости взрослых, образованность, межличностные отношения [3]. Нами было проведено исследование уровня жизнестойкости личности в юношеском возрасте по нескольким критериям: ступень получения образования, состав семьи, алкоголизация семьи, место проживания, широта круга общения.

По данным исследования жизнестойкости у студентов-психологов выявлено среднее значение вовлеченности – 30,06, что является ниже нормы (37,64). Для студентов-экономистов среднее значение вовлеченности составляет 37,44, что соответствует норме.

Анализ результатов исследования показал, что для выборки студентов-психологов среднее значение контроля 25,52, что ниже нормы (29,17), а для выборки студентов-экономистов 33,07 – выше нормы.

Среднее значение принятия риска у студентов-психологов 16,33 и студентов-экономистов 18,22, выше нормы (13,91).

Результаты исследования для выборки студентов-психологов указывают на среднее значение жизнестойкости – 71,0. Среднее значение жизнестойкости для выборки студентов-экономистов составило 88,07, что является выше нормы (80,72).

По данным исследования жизнестойкости у молодых людей, получающих высшее образование, выявлено среднее значение вовлеченности – 31,04. Для молодых людей, получающих среднее специальное образование, среднее значение вовлеченности составляет 32,49. Показатели обеих выборок ниже нормы (37,64).

Анализ результатов исследования определяет, что для выборки молодых людей, получающих высшее – 25,99 и среднее специальное – 27,56 образование, среднее значение контроля незначительно ниже нормы (29,17).

При анализе результатов исследования было выявлено, что среднее значение принятия риска у юношей и девушек, получающих высшее – 16,14, а среднее специальное – 16,92 образование, выше нормы (13,91).

Данные, полученные с помощью теста жизнестойкости С. Мадди, свидетельствуют, что для выборки молодых людей, получающих высшее образование, среднее значение жизнестойкости – 72,54. Для молодых людей, получающих среднее специальное образование, среднее значение жизнестойкости составляет 77,22. Среднее значение жизнестойкости ниже нормы (80,72) для обеих выборок.

По результатам исследования жизнестойкости у молодых людей, проживающих в полной семье, среднее значение вовлеченности – 30,65. Среднее значение вовлеченности для выборки юношей и девушек, проживающих в неполной семье, составило 30,04, что является ниже нормы (37,64).

Анализ результатов исследования определяет, что среднее значение контроля молодых людей, проживающих в полной – 27,57, а неполной – 26,16 семье, ниже нормы (29,17).

Среднее значение принятия риска для выборки юношей и девушек, проживающие в полной семье, составило 16,69. Для выборки молодых людей, проживающих в неполной семье, среднее значение – 15,43. Уровень развития принятия риска для обеих выборок выше нормы (13,91).

В выборке молодых людей, проживающих в полной семье, среднее значение жизнестойкости – 75,17. Для выборки молодых людей, проживающих в неполной семье, среднее значение жизнестойкости – 71,61, что является ниже нормы (80,72).

По данным исследования жизнестойкости у молодых людей, проживающих в алкоголизированной семье, выявлено среднее значение вовлеченности – 30,20, что является ниже нормы (37,64). Для выборки юношей и девушек, проживающих в неалкоголизированной семье, среднее значение вовлеченности составляет 32,73, что является ниже нормы.

Анализ результатов исследования показал, что для выборки молодых людей, проживающих в алкоголизированной семье среднее значение контроля – 28,80, а неалкоголизированной – 26,93, среднее значение контроля ниже нормы (29,17).

При анализе результатов исследования было выявлено, что среднее значение принятия риска у молодых людей, проживающих в алкоголизированной семье – 16,47 и неалкоголизированной – 16,40, выше нормы (13,91).

Среднее значение жизнестойкости юношей и девушек, проживающих в алкоголизированной семье составило 75,47. Среднее значение жизнестойкости для выборки молодых людей, проживающих в неалкоголизированной семье, составило 76,07, что является ниже нормы (80,72).

Среднее значение вовлеченности у молодых людей, родом из города – 31,63, и родом из сельской местности – 32,63, определено, что среднее значение вовлеченности ниже нормы (37,64).

Анализ результатов исследования показал, что для выборки молодых людей, родом из города среднее значение контроля составило 27,63. Среднее значение контроля у юношей и девушек родом из сельской местности – 28,17. Уровень развития контроля для обеих выборок приближен к норме (29,17).

При анализе результатов было выявлено, что среднее значение принятия риска для выборок юношей и девушек, родом из города – 16,79, и сельской местности – 16,25, выше нормы (13,91).

Среднее значение жизнестойкости для выборки молодых людей, родом из города – 76,04. Для выборки молодых людей, родом из сельской местности, среднее значение жизнестойкости – 77,04, что является ниже нормы (80,72).

Анализ результатов исследования вовлеченности у молодых людей, имеющих узкий круг общения показал, что среднее значение составило 30,84, и имеющих широкий круг общения – 33,28, среднее значение вовлеченности ниже нормы (37,64).

Среднее значение контроля у молодых людей, имеющих узкий круг общения – 27,03, широкий круг общения – 27,81, среднее значение контроля ниже нормы (29,17).

При анализе принятия риска было выявлено, что для выборки юношей и девушек, имеющих узкий круг общения – 16,78, широкий круг общения – 17,0, среднее значение выше нормы (13,91).

Данные, полученные с помощью теста жизнестойкости С. Мадди, свидетельствуют, что в выборке молодых людей, имеющих узкий круг общения, среднее значение

жизнестойкости – 75,25. Для выборки молодых людей, имеющих широкий круг общения, среднее значение жизнестойкости – 78,09, что приближено к норме (80,72).

Таким образом, средние значения жизнестойкости для выборок студентов-психологов; молодых людей, получающих высшее образование; молодых людей, проживающих в неполной семье, ниже нормы, что осложняет выбор пути преодоления проблемных ситуаций. Данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют, что средние значения жизнестойкости для выборок молодых людей, получающих среднее специальное образование; молодых людей, проживающих в полной семье; молодых людей, проживающих в алкоголизированной и неалкоголизированной семье; молодых людей родом из города и сельской местности; молодых людей, имеющих узкий и широкий круг общения, приближены к норме. Результаты исследования показывают, что уровень жизнестойкости у студентов-экономистов выше, чем у студентов-психологов; уровень жизнестойкости у молодых людей, получающих среднее специальное образование выше, чем у молодых людей, получающих высшее образование; уровень жизнестойкости у молодых людей, проживающих в полной семье выше, чем у молодых людей, проживающих в неполной семье; уровень жизнестойкости у молодых людей, проживающих в алкоголизированной семье, ниже уровня жизнестойкости у молодых людей, проживающих в неалкоголизированной семье; уровень жизнестойкости у молодых людей, родом из сельской местности выше, чем у молодых людей, родом из города; уровень жизнестойкости у молодых людей, имеющих широкий круг общения выше, чем у молодых людей, имеющих узкий круг общения. Можно предположить, что для выборки, в которой среднее значение жизнестойкости выше нормы, характерно то, что они способны справляться со стрессом и регулировать свое поведение в зависимости от сложившейся ситуации в процессе обучения и в повседневной жизни, обеспечивая для себя психологически безопасную среду.

### Литература

- 1 Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М., 2003. – 487 с.
- 2 Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди. – СПб. : «Речь», 2002. – 486 с.
- 3 Фомина, А. Н. Жизнестойкость личности / А. Н. Фомина. – М., 2012. – 121 с.

УДК 159.923-055.26:316.362.31

*С. П. Маринич*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ ДЕВУШЕК-СИРОТ**

*Статья посвящена проблеме психологической готовности к материнству у девушек-сирот. Рассмотрены особенности психологической готовности к материнству у девушек-сирот. Описывается исследование, главной целью которого является изучение условий формирования у девушек-сирот психологической готовности к материнству. Сравниваются результаты исследования материнской сферы девушек-сирот и девушек воспитывающихся в семьях. Установлено, что наиболее значимые особенности материнской сферы у сирот выражены в эмоционально-потребностном блоке.*

В настоящее время изучение психологии материнства в юношеском возрасте – одна из малоразработанных наукой областей.

Материнство имеет глубокие биологические предпосылки, однако оно предстает в человеческой культуре и как сформированный в процессе исторического развития общества социальный заказ, определяющий самосознание и чувства женщины-матери. Частые противоречия между социальными ожиданиями общества по отношению к роли матери и реальными возможностями их воплощения создают серьезную проблему психологической неготовности женщин к материнству, которая осложняется тем, что общество выдвигает на первый план социально-профессиональные роли женщины, а не традиционно-материнские функции.

Актуальность изучения психологической готовности к материнству продиктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей и лавинообразным увеличением числа детей-сирот при живых родителях, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребёнком и не разработанностью социальной и психологической помощи семье и в первую очередь женщине.

Большинство авторов (В. И. Брутман, А. С. Батуев, Д. В. Винникот, С. А. Минюрова, И. Ю. Хамитова), исследующих проблему готовности к материнству, считают, что готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни. На процесс формирования влияют как биологические, так и социальные факторы, поскольку готовность к материнству имеет с одной стороны мощную инстинктивную основу, а с другой выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт её взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми [1, с. 7].

В концепции С. Ю. Мещеряковой психологическая готовность к материнству рассматривается как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку. Она формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных факторов и, с одной стороны, имеет инстинктивную природу, а с другой – особое личностное образование. С. Ю. Мещерякова предположила, что это отношение проецируется после рождения ребенка в реальное материнское поведение и определяет его эффективность.

С. Ю. Мещерякова выделяет несколько групп показателей психологической готовности к материнству:

- особенности коммуникативного опыта женщин из ее раннего детства. Автор говорит о том, что основы личности, отношение человека к миру и к самому себе закладываются с первых дней жизни в общении с близкими взрослыми. Складывающееся в общении первое личностное образование может рассматриваться и как вклад в становление будущего родительского поведения.

- переживание женщиной отношения к еще не родившемуся ребенку.

Автор отмечает, что наиболее благоприятной ситуацией для будущего материнского поведения являются желание иметь ребенка, наличие субъектного отношения матери к еще не родившемуся младенцу. Оно может проявляться в любви к ребенку, мысленной или вербальной адресованности, стремлении интерпретировать движения плода как акты общения.

- установки женщин на стратегию воспитания ребенка. С. Ю. Мещерякова отмечает: как будущая мать намеревается осуществлять уход за ребенком, также свидетельствует о преобладании субъектного или объектного отношения к ребёнку [2, с. 63].

Социальное сиротство и особенности влияния воспитания на личностную, эмоционально-волевую, когнитивную и другие сферы жизнедеятельности рассмотрены в работах И. В. Дубровиной, М. Ю. Кондратьевой, Н. Н. Толстых и т. д.

Изучение этой проблемы в России показало негативные последствия институционального воспитания. Доказано, что оно строится без учета адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей, и включает факторы, которые тормозят психическое развитие:

1) неправильная организация общения взрослых с детьми:

- сниженная интимность и доверительность, эмоциональная уплощенность общения взрослых с детьми;
- дефицит возможности установления прочных и длительных взаимоотношений ребенка с определенным взрослым;
- наличие сменяющих друг друга взрослых с несовпадающими программами поведения, высокая частота сменяемости этих взрослых, групповая, а не индивидуальная направленность воспитательных воздействий, жесткая регламентация поведения ребенка, гиперопека в деятельности;

2) недостаточная психолого-педагогическая подготовленность воспитателей;

3) недостатки программы воспитания и обучения, не компенсирующие дефекты развития, вызванные отсутствием семьи;

4) бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной скудостью окружающей среды, малого числа и однообразия предметов, которыми они оперируют;

5) постоянное нахождение детей в условиях коллектива;

6) отсутствие в большинстве детских домов воспитателей-мужчин.

При институциональном воспитании у ребенка-сироты развивается психическое состояние (психологическая депривация), возникающее в результате длительного ограничения возможностей в удовлетворении в достаточной мере его основных психических потребностей. Оно характеризуется нарастающими отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов.

Образ матери в жизни любой девочки-девушки несет особый символический смысл – экзистенциальный смысл материнства. Личность матери и специфические взаимоотношения с ней играют определяющую роль в формировании полоролевой идентичности девушек. Что касается девушек-сирот, то последствия материнской депривации проявляются:

- в отсутствии эмоционального и поведенческого опыта общения с матерью или в его негативной окрашенности (затаённое чувство обиды и даже злости на мать);
- в депривационных психических и психологических нарушениях;
- в усвоении искаженных половых, семейных и других представлений, ролей, форм и стереотипов поведения в социуме [3, с. 90].

Исследование психологической готовности к материнству у девушек-сирот проводилось 2016–2017 гг. В исследовании приняло участие 80 человек: 40 девушек-сирот и 40 девушек воспитывающихся в семье, от 16–22 лет.

Анализ эмпирических данных, полученных в результате применения опросника «Представление об идеальном родителе», который был разработан Р. Г. Овчаровой, позволил определить психологическую готовность к материнству у участников исследования. В соответствии с нормами, предложенными в опроснике, испытуемых можно распределить в связи с полученными ими «сырыми» баллами, указывающими на готовность к материнству по каждому из следующих аспектов:

- когнитивному аспекту;
- эмоциональному аспекту;
- поведенческому аспекту.

Для того, чтобы узнать, отличаются ли по уровню психологической готовности к материнству у девушек-сирот и девушек из семей, мы сравнили «сырые» баллы участников из разных групп. Для сравнения применили непараметрический критерий  $\chi^2$ .

Сравнение уровня психологической готовности к материнству по когнитивному аспекту у девушек-сирот, с уровнем психологической готовности у девушек из семей. Данное сравнение не выявило статистически значимые различия ( $\chi^2_{\text{эмпи}} = 46,355$ ;  $\chi^2_{\text{кр}_0,05} = 47,4$ ;  $\chi^2_{\text{кр}_0,01} = 54,7$ ).  $\chi^2_{\text{эмпи}}$  меньше критического значения, расхождения между распределениями статистически не достоверны (гипотеза  $H_0$ ).

Далее мы сравнили психологическую готовность к материнству по эмоциональному аспекту. Данное сравнение выявило (не выявило) статистически значимые различия ( $p \leq 0,05$ ;  $\chi^2_{\text{эмп}} = 57,931$ ;  $\chi^2_{\text{кр}_0,05} = 54,572$ ;  $\chi^2_{\text{кр}_0,01} = 62,428$ ).

$\chi^2_{\text{эмп}}$  превышает критическому значению, расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза  $H_1$ ).

Следовательно, с вероятностью 95 % мы можем утверждать, что психологическая готовность к материнству по эмоциональному аспекту девушек-сирот выше, чем у девушек из семей.

Далее мы сравнили поведенческий аспект психологической готовности к материнству.

Данное сравнение не выявило статистически значимых различий, следовательно, мы не можем утверждать, что по данному аспекту различий нет. ( $\chi^2_{\text{кр}_0,05} = 54,572$ ;  $\chi^2_{\text{кр}_0,01} = 62,428$ ;  $\chi^2_{\text{эмп}} = 40,11$ ).

$\chi^2_{\text{эмп}}$  меньше критического значения, расхождения между распределениями статистически не достоверны (гипотеза  $H_0$ ).

Таким образом, можно сказать, что при статистическом сравнении результаты психологическая готовность к материнству по эмоциональному аспекту у девушек сирот выше, чем у девушек воспитывающихся в семьях. По когнитивному и поведенческому аспектам психологической готовности к материнству статистических различий нет.

Подводя итоги вышесказанного мы видим, что по проблеме психологической готовности к материнству посвящено множество теоретических исследований (В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, С. Ю. Мещерякова, С. А. Минюрова и др.).

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что женщины с адекватным стилем готовности к материнству имеют гармоничное распределение социальных ролей, и роли матери приобретают значимый и ценный характер, смысловой компонент переживания данного состояния наполнен положительными событиями такими, как беременность, семья, что свидетельствует о социальной роли матери. У беременных женщин тревожного типа готовности к материнству роль матери приобретает большую ценность, что способствует появлению тревоги и не уверенности к себе. Их поле осознания сужается, наиболее значимые события в их жизни приобретают само переживание беременности, принятие социальной роли матери. Это сказывается на возможности оценки себя, как супруги, как дочери. У тревожного стиля значимость приобретают семейные отношения. У игнорирующего стиля готовности к материнству роль матери приобретает негативно окрашенный характер, что препятствует присвоению социальной роли матери. У женщин с игнорирующим стилем готовности к материнству большое значение приобретают материальные ценности. А сам факт беременности приобретает негативный характер переживания, а так же наблюдается большое количество психологических травм, которые женщины имеют в себе на этапе подготовки принятия роли матери.

Анализируя особенности развития и формирования девушек-сирот, можно констатировать, что кроме личностных особенностей, присущих детям-сиротам, у них наблюдаются искаженные полоролевые представления и формы соответствующего поведения, сложность социальной адаптации, специфическое развитие материнской сферы.

При обработке данных методики «Представление об идеальном родителе» было выявлено, что при статистическом сравнении результаты по психологической готовности к материнству по эмоциональному аспекту у девушек сирот выше, чем у девушек воспитывающихся в семьях. По когнитивному и поведенческому аспектам психологической готовности к материнству статистических различий нет.



## Литература

1 Филиппова, Г. Г. Ребёнок для родителей и родители для ребёнка / Г. Г. Филиппова // Семья и школа. – 2003. – № 2. – С. 7–9.

2 Минюрова, С. А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / С. А. Минюрова, Е. А. Тетерлеева // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 63.

3 Миронова, С. И. Специфика психологической готовности к материнству у девушек-сирот / С. И. Миронова // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 90–97.

УДК 159.923.5:159.942.2-053.6

*В. С. Мархач*

### ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи самооценки и уровня личностной тревожности в подростковом возрасте. Установлена достоверная связь уровня личностной тревожности с общей самооценкой подростка, а также с оценкой им своей внешности, ума, здоровья и авторитета среди сверстников.*

Согласно данным отечественных и зарубежных исследователей в современном мире наблюдается рост количества тревожных людей вне зависимости от половых, возрастных и других характеристик. Более того, тревожность принимает форму глубинной тревоги, т. е. может проявляться в психической неустойчивости, невротических реакциях, в меньшей степени поддается коррекции [1, с. 235].

Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, так как именно тревожность, как отмечают многие исследователи и практические психологи, лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращений в психологическую службу образования. Высокая тревожность неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека: снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах, является условием формирования отрицательного статуса личности и конфликтных отношений, создает предпосылки для агрессивного поведения [2, с. 145].

Тревожность в современной психологии определяется как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [3].

Некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие тревожности как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии. Она мешает нормальной деятельности, полноценному общению: снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах, является условием формирования отрицательного статуса личности и конфликтных отношений, создает предпосылки для асоциального поведения, является предиктором ряда психосоматических заболеваний [4, с. 191].

Специфическая особенность тревожности как личностного свойства заключается в том, что она имеет собственную побудительную силу, выступает как мотив, имеющий достаточно устойчивые, привычные формы его реализации в поведении, что является специфической особенностью сложных психологических новообразований аффективно-потребностной сферы. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено

неудовлетворением актуальных потребностей человека, которые приобретают гипертрофированный характер [5, с. 78].

Факторы тревожности, как психического свойства, имеют ярко выраженную возрастную специфику. Для каждого возраста существуют определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы возрастными задачами развития и имеют переходный характер [5, с. 115].

На связь тревожности (тревоги) и внутреннего конфликта самооценочного типа (связанного с гармоничным или дисгармоничным представлением о себе) указывали Д. С. МакКлеланд, Дж. Аткинсон и др. Согласно их взглядам, дисгармоничное представление о себе, наличие внутренних противоречий в образе «Я» ведет к снижению силы «Я» и повышает подверженность фрустрации, что, в свою очередь, способствует переживанию тревоги [3].

По мнению ряда исследователей, устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту. С этого момента тревожность начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, его отношением к себе. Она возникает как следствие фрустрации потребности в устойчивом удовлетворительном отношении к себе, чаще всего связанным с нарушениями отношений со значимыми другими [6, с. 332].

Нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению взаимосвязи самооценки и уровня личностной тревожности в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие учащиеся 5 классов в возрасте от 12 до 15 лет. Общий объем выборки составил 70 человек, из них 28 девушек (40 %) и 42 юношей (60 %).

Для выявления уровня самооценки подростков была выбрана методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан и тест «Диагностика ситуативной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина.

Проведенное эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и уровня личностной тревожности позволяет сформулировать следующие выводы.

Высокий уровень личностной тревожности зафиксирован более чем у половины подростков (60 %), что подтверждает значимость разрабатываемой проблемы.

У подростков с высоким уровнем самооценки выявлен низкий уровень личностной тревожности. Испытуемые со средним уровнем самооценки обнаруживают высокий уровень личностной тревожности и средний уровень ситуативной тревожности. У подростков с низким уровнем самооценки выявлен высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности. Им присущи неуверенность в себе, излишний конформизм, как правило, они не способны на гибкость в общении, замкнуты и не активны. Эта группа подростков наиболее уязвима во взаимодействиях с окружающими людьми и подвержена воздействию различных стрессогенных факторов.

С помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена установлена статистически значимая взаимосвязь между уровнем личностной тревожности и общей самооценкой ( $r = 0,70$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше уровень самооценки, тем ниже уровень личностной тревожности у подростков.

Положительно связана личностная тревожность и низкий уровень самооценки своего авторитета у сверстников ( $r = 0,53$ ,  $\rho \leq 0,01$ ), те, кто низко оценивает свой статус среди одноклассников, имеют более высокий уровень тревожности. Это подтверждает вывод А. М. Прихожан о том, что тревожность является следствием нарушений отношений со значимыми другими.

Выявлена достоверная связь личностной тревожности и низкой самооценки здоровья ( $r = 0,79$ ,  $\rho \leq 0,01$ ): подростки, имеющие проблемы со здоровьем, более тревожны.

Значимая отрицательная связь установлена между уровнем личностной тревожности и самооценкой внешности ( $r = -0,70$ ,  $\rho \leq 0,01$ ), чем ниже индивид оценивает свою внешность, тем выше у него уровень тревожности.

Отрицательная корреляция обнаружена между самооценкой ума и уровнем личностной тревожности ( $r = -0,81$ ,  $p \leq 0,01$ ): чем ниже реальная самооценка по шкале ум, тем выше уровень личностной тревожности.

Отсутствует связь между личностной тревожностью и оценкой себя как умельца, а также между тревожностью и самооценкой характера.

Проведенное исследование показало, что уровень личностной тревожности зависит от общего уровня самооценки подростка, а также от оценки им своей внешности, ума, здоровья и авторитета среди сверстников.

Следовательно, непосредственная работа психолога с данным контингентом подростков должна быть направлена на проработку на разных уровнях внешних и внутренних конфликтов школьника; на оптимизацию его положения в группе сверстников, укрепление понимания значимости, ценности и возможности развития уверенности в себе, определение собственных возможностей и вероятности достижения желаемого; на постановку и достижение целей различного уровня при выборе оптимальной зоны успеха и пошаговом самоконтроле.

### Литература

- 1 Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2004. – 972 с.
- 2 Прихожан, А. М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А. М. Прихожан // Тревога и тревожность / под ред. В. М. Астапова. – СПб., 2001. – 256 с.
- 3 Габдреева, Г. Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г. Ш. Габдреева. – Казань : Тонус, 2000. – № 5. – С. 29–34.
- 4 Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : НПО «МОДЕК», 2000. – 304 с.
- 5 Астапов, В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
- 6 Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

УДК 159.928.234-057.875:159

*О. М. Медведева*

### УРОВНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ» И УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта на современном этапе развития психологической мысли. Проводится обзор предпосылок данного понятия, а также современные концепции зарубежных и отечественных авторов. Приводятся результаты исследования уровня эмоционального интеллекта студентов специальности «Психология» Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины.*

На современном этапе развития психологической науки понятие «эмоциональный интеллект» является популярным и активно изучаемым. Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» в большей степени принадлежало популярной психологии, однако академическая психология также быстро признала его в качестве важного конструкта, обладающего высоким объяснительным и прогностическим потенциалом.

В настоящее время происходит активная разработка проблематики эмоционального интеллекта.

В психологии еще с начала XX в. велись поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Ведущие специалисты в области психологии интеллекта, в том числе социального интеллекта (Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк и другие), утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т.е. действовать разумным образом в человеческих отношениях [7].

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л. С. Выготского [2, с.325], С. Л. Рубинштейна [8, с.247], А. Н. Леонтьева [4]. Л. С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов [2, с.278]. С. Л. Рубинштейн, развивая идеи Л. С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального [2, с. 352]. Однако намеченные Л. С. Выготским подходы к пониманию единства аффекта и интеллекта в процессе развития человека в свое время не получили должной разработки [1, с. 79].

В настоящее время в научном сообществе признаны несколько теорий относительно данного феномена, а именно:

– теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо;

– теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмана;

– некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она.

Обратимся к истории развития понятия «эмоциональный интеллект».

Предпосылкой данного феномена является понятие «социальный интеллект», которое в 1920 году ввёл Э. Торндайк. Он описал его как способность понимать людей, умение обращаться с людьми и разумно действовать в отношениях с людьми [12].

В 1988 г. Рувен Бар-Он ввел понятие эмоционально-социальный интеллект и определил его как множество непознавательных способностей, умений и навыков, влияющих на возможность индивида успешно справиться с требованиями и нагрузками среды [10].

Согласно представлениям авторов оригинальной концепции эмоционального интеллекта, Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, эмоциональный интеллект – это способность воспринимать, интерпретировать и воспроизводить эмоции с целью содействия мыслям, понимать эмоции и их значение и рефлексивно их регулировать, способствуя улучшению эмоций и мыслей.

Согласно модели авторов, эмоциональный интеллект включает следующие ментальные способности:

- 1) способность безошибочно воспринимать, оценивать и выражать эмоции;
- 2) способность иметь доступ и вызывать чувства, чтобы повысить эффективность мышления;
- 3) способность к пониманию эмоций, эмоциональному познанию;
- 4) способность к осознанной регуляции эмоций, управлению эмоциями, повышению уровня эмоционального и интеллектуального развития [11].

В 1995 г. Дэниэлом Гоулманом была изменена и популяризирована первая модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера и П. Сэловея. К выделенным ими компонентам (идентификация и выражение эмоций, регуляция эмоций, использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности), Гоулман добавил ещё несколько – энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым он соединил когнитивные способности, входившие в модель Сэловея и Мэйера, с личностными характеристиками. Благодаря популярности книги Гоулмана «Эмоциональный интеллект», впервые опубликованной в 1995 году, его модель приобрела большую известность не только среди психологов, но и в более широких кругах. В дальнейшем Д. Гоулман доработал

структуру эмоционального интеллекта. В настоящее время она включает четыре, составляющих эмоционального интеллекта – самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление взаимоотношениями и 18 связанных с ними навыков [3].

В современной отечественной науке разработкой феномена эмоционального интеллекта занимается Д. В. Люсин. Модель Д. В. Люсина принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта.

Автор трактует эмоциональный интеллект как способность человека понимать эмоции и управлять ими как у себя, так и у других людей [6].

Доказано, что эмоциональный интеллект является важной составляющей успешности людей различных профессий. Для нас представляют интерес студенты-психологи, важными профессиональными качествами которых являются составляющие эмоционального интеллекта (эмпатия, способность осознавать свои эмоции и управлять ими, способность определять эмоции других людей).

Цель нашего исследования – определение уровня эмоционального интеллекта у студентов вуза специальности «Психология».

В исследовании приняли участие 65 человек: 56 девушек и 9 юношей – студенты специальности «Психология» Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. Возраст испытуемых 18–19 лет.

Исследование проводилось с помощью методики «ЭМИн» (Д. В. Люсина) [5] и опросника «Эмоциональный интеллект» (Н. Холла) [9].

В результате исследования были получены следующие данные. Уровень эмоционального интеллекта по методике «ЭМИн» (Д.В. Люсина) у большинства студентов (преимущественно женского пола) находится на среднем уровне. Низкий и очень низкий уровень эмоционального интеллекта встречается значительно реже ( $\alpha = 0,05$ ) (рисунок 1).

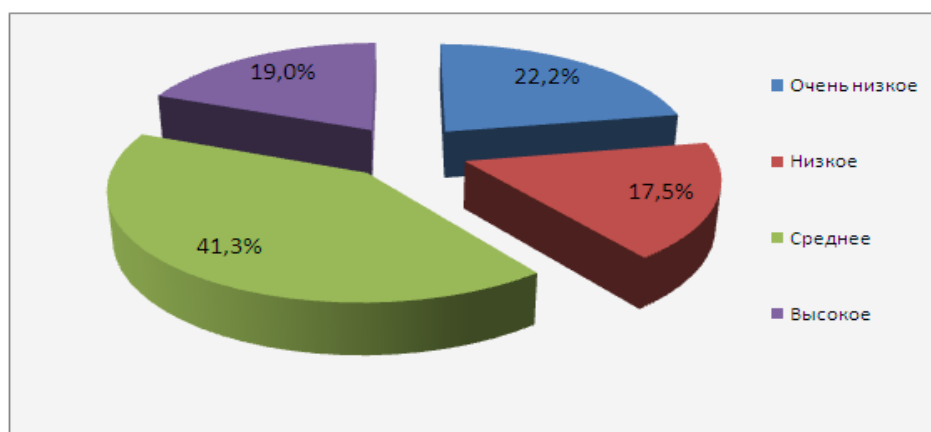


Рисунок 1 – Уровень эмоционального интеллекта по методике «ЭМИн»

Качественный анализ шкал «Управление чужими эмоциями», «Понимание своих эмоций», «Контроль экспрессии» по методике «ЭМИн», позволяет судить о том, что у студентов-психологов на среднем уровне развиты способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию, способность контролировать внешние проявления своих эмоций. Низкие показатели получены по шкалам: «Понимание чужих эмоций», «Управление своими эмоциями».

Таким образом, студенты-психологи испытывают трудности в способности понимать эмоциональное состояние человека интуитивно или на основе внешних проявлений эмоций, проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей. Также слабо развита способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

Приведенные выше данные согласуются с результатами по методике «Эмоциональный интеллект» (Н. Холла). Показатель по шкале «Эмоциональная осведомленность» относится к среднему уровню. Показатели шкал «Распознавание эмоций других» (по методике Н. Холла) и «Понимание чужих эмоций» (согласно опроснику «ЭМИн») представлены на низком уровне. «Эмоциональная осведомленность» и «Понимание своих эмоций» имеют средние показатели.

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что у студентов-психологов наиболее развита способность осознавать и понимать свои эмоции. Они способны осознавать свое внутреннее состояние, имеют достаточный собственный словарь эмоций. Компонент «Управление своими эмоциями» имеет наиболее низкие показатели, что говорит о сложности в произвольном управлении своими эмоциями (слабая эмоциональная отходчивость, эмоциональная негибкость и т. д.). Показатели компонентов «Самотивация», «Эмпатия» и «Распознавание эмоций других» также относятся к низкому уровню. Студенты-психологи еще в слабой степени владеют навыками управления своим поведением за счет управления эмоциями.

У участников исследования не достаточно развиты такие важные профессиональные качества, как понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку, умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе, умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для того, чтобы студентам-психологам быть более успешными и наиболее полно в будущем реализовать себя в профессиональной деятельности, необходимо развивать эмпатию, способность управлять своими эмоциями и распознавать эмоции других.

Также в качестве рекомендаций преподавателям можно предложить акцентировать внимание на эмоциональные компоненты личности при проведении учебных занятий.

## Литература

- 1 Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
- 2 Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии / Л.С.Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
- 3 Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман – М. : «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – С. 560.
- 4 Леонтьев, А. Н. Деятельность и сознание / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 12. – С. 137–140.
- 5 Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
- 6 Панкратова, А. А. Особенности эмоционального интеллекта у представителей российской и азербайджанской культур / А. А. Панкратова, Е. Н. Осин, Д. В. Люсин // Психологические исследования. – 2013. Т. 6. – № 31. – С. 11.
- 7 Робертс, Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. – 2004. Т. 1. – № 4. С. 3–24.
- 8 Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

- 9 Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – 342 с.
- 10 Bar-On, R. Baron Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual / R. Bar-On. Toronto : Multy-Health Systems. – 1997.
- 11 Mayer, J. D. What is emotional intelligence? / J. D. Mayer // New York : Basic books. – 1997. – 30 p.
- 12 Thorndike, E. L. Intelligence and its uses / E. L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – 228 p.

УДК 159.922.4:316.647.5-057.874

*К. В. Мильман*

### ЭТНИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Статья посвящена проблемам изучения этнической и социальной толерантности старших школьников. Рассмотрены понятия социальной и этнической толерантности. Проанализированы характерные особенности этнической и социальной толерантности старших школьников. Также проведено эмпирическое исследование, целью которого было изучение социально-этнических проблем, особенностей толерантности и определение уровней этнической и социальной толерантности старших школьников.*

Актуальность и востребованность темы толерантности достаточно широка. Большинство авторов соглашается с тем, что научная проработанность этого понятия еще далека от совершенства. Но следует отметить разнообразие представленных в психологической литературе мнений авторов о границах, структурных компонентах, параметрах, факторах, детерминантах толерантности. Это представляется закономерным на этапе становления новой научной области, которой является психология толерантности. Мы же рассматриваем толерантность как понимание естественности и неизбежности различий между людьми и готовность уважать эти различия, а также признание прав и свобод каждого человека, к вступлению с ними в ненасильственные формы взаимодействия, т. е. готовность и способность к диалогу.

Анализ зарубежных и отечественных работ по проблеме социально-этнической толерантности показывает, что понятию толерантность не даётся однозначная трактовка. В исследованиях проблема толерантности активно изучается в разных науках. Например, философские, психологические основы исследований заложены в трудах А. И. Ильина, Ю. А. Ищенко, В. О. Тишкова, И. Б. Гасанова, В. М. Золотухина и др. Они рассматривают проблему толерантности как форму активного взаимодействия с миром, которое выражается в терпимом отношении к чужим мнениям, поведению и вере.

В. А. Тишков утверждает, что толерантность – это не вседозволенность и всепрощение, она включает в себе и активное действие по отношению крайних форм интолерантности. Он говорит о том, что толерантность связана с самоопределением личности, ее целостности в деятельности и общении. Личностная и общественная характеристика толерантности предполагает «осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными» и выражающаяся через две основные сферы: «на психологическом уровне – как внутренняя установка и отношение личности и коллектива, а на политическом – как действие или осуществляемая через закон и традицию общественная норма» [1, с. 59].

По мнению А. А. Реана понятие толерантности психофизиологическое и означает ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

И. Петтай говорит об определенной динамике в развитии толерантности и выделяет несколько фаз становления толерантности. Причем, нельзя однозначно утверждать, что более высокий уровень толерантности всегда предпочтительнее.

Разделяя точку зрения М. Уолцера о границах толерантности, необходимо отметить, что чрезмерное неадекватное обстоятельством повышение толерантности может вести к ослаблению сопротивляемости и увеличению уязвимости человека, снижению его дифференциальной чувствительности, к возникновению угроз для индивидуальности и идентичности.

Преобладающее большинство авторов, указывая на сложности смыслового перевода термина, тем не менее, широко пользуются категорией «терпимость», соотнося толерантность с терпимостью к инакомыслию. Е. Ю. Клепцова предпринимает попытку разграничения понятий «терпимость» и «толерантность». Автор считает, что терпимость и толерантность выполняют разные функции и обеспечиваются разными ведущими механизмами. По ее мнению, ведущим механизмом толерантности является терпение (выдержка, самообладание, самоконтроль), что дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам [2, с. 34].

Нами было проведено исследование на базе СШ № 5 г. Мозыря. В рамках данного исследования были продиагностированы 60 человек 9–10 классов в возрасте 14–16 лет (20 юношей, 40 девушек) с использованием методик диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко и экспресс-опросника «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой. Результаты показывают, что у 51 % старших школьников низкий уровень коммуникативной толерантности, у 48 % старших школьников средний уровень коммуникативной толерантности, высокого уровня коммуникативной толерантности выявлено не было. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. У школьников нет трудностей в принятии и понимании другого человека, нет желания переделывать под себя партнера, сделать его «удобным» для себя. Они готовы сами лояльно, гибко относиться к окружающему миру и к проблемным ситуациям. Испытуемые умеют, либо стараются прощать другим ошибки, неловкости, непреднамеренно причиненные неприятности. Старшие школьники терпимо относятся к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми и умеют приспосабливаться к желаниям и характеру других людей. У 48 % старших школьников средний уровень толерантности. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Следует отметить, что для школы проблема воспитания толерантности актуальна. Так как на этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между детьми, пришедшими из различных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание толерантности способствуют развитию сотрудничества. В школе важно научить ребенка, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, а, с другой стороны, – критически относиться к своим собственным взглядам.

Можем говорить о том, что быть терпимым по отношению друг к другу – очень непросто, особенно для старшего школьника в новом современном коллективе с такими разными сверстниками, с национальными, возрастными, личностными и другими психологическими особенностями, с которыми он еще не свыкся, к которым еще не адаптировался. Необходимость раннего воспитания в человеке толерантности поможет школьнику осознать неповторимость своей личности, личности сверстников, а также успешно адаптироваться к окружающему его миру.

В школьном сообществе оказываются учащиеся разных национальностей, обладающие разным менталитетом, поведенческими стереотипами. Одна из современных



задач – преодолеть различия и жить в мире. Говоря о толерантности, можно ставить задачу установления такого партнерства, но это не значит, что мы должны изменяться в соответствии с жестокой позицией другого человека. Толерантность – это принятие человека таким, какой он есть. Толерантность предполагает мысленное движение к пониманию, при этом, вовсе не отказываясь от собственной позиции, но и не навязывая ее партнеру. Старшему школьнику может быть что-то непонятно в плане других нравственных норм, другой культуры, но это не дает ему право чувствовать свое превосходство.

Проявление толерантности означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, поведению и ценностям и имеют право жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязанные другим. Необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу в среде старших школьников, как, впрочем, и других возрастных категориях.

### Литература

1 Тишков, В. А. Толерантность и согласие / В. А. Тишкова. – М. : Просвещение, 1997. –185 с.

2 Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический проект, 2004. – 120 с.

УДК 159.9.019.43:796.071:159.923.3:316.48

*А. А. Молчанова*

### ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ СПОРТСМЕНОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ

*Статья посвящена проблеме возникновения конфликтных ситуаций в спортивной команде. Была рассмотрена специфика спортивной деятельности и возможные причины возникновения конфликтной ситуации. Было выявлено, что конфликты в спорте обусловлены не только рядом внешних факторов, к которым, прежде всего, относятся условия деятельности, но и внутренними, т. е. свойствами личности спортсмена.*

Человек – это социальное существо, которое не может жить и полноценно развиваться вне общества. Взаимодействие с другими субъектами общества сопровождается зарождением новых межличностных связей: семейных, дружеских, профессиональных и др. На почве формирования этих связей рождаются взаимоотношения и между спортсменами, а любое взаимодействие порождает не только позитивные взаимоотношения, но и зачастую приводит к конфликтным ситуациям. Конфликты существуют столько же, сколько существует сам человек, они важная составляющая нашей жизни. Их конструктивное разрешение открывает нам путь к развитию и достижению наших интересов. Конфликты охватывают все сферы жизнедеятельности человека, они не обошли и спортивную сферу. Они могут возникать на почве каких-либо личных разногласий в мировоззрении либо это может быть обычная бытовая ссора. Такие ситуации оказывают непосредственное влияние не только на взаимоотношения спортсменов между собой, но так же могут влиять на успехи в их профессиональной деятельности, а так же и на соревновательную деятельность в целом. Неотъемлемой частью жизни спортсменов являются межличностные конфликты, которые могут привести к негативным последствиям. Большинство людей считают, что конфликт – это нечто такое, чего обязательно нужно избегать. Но если более вдумчиво отнестись к данному явлению,

то можно прийти к выводу, что конфликт носит не только неизбежный, но и необходимый характер, поскольку поиск благоприятного и позитивного его завершения предусматривает разработку путей разрешения и преодоления противоречий, сложившихся между людьми [1].

Поскольку спортивная команда в основном состоит из молодежи, то вполне можно говорить о возрастных особенностях данной категории, которые делают ее уязвимой перед конфликтной ситуацией. Юношеский возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются противоречия между этими возможностями и их действительной реализацией [2]. Современный спорт предъявляет высокие требования к физическим и психическим возможностям спортсмена. Часто тренировочный и соревновательный процессы сопровождаются возникновением конфликтов, перерастающих либо в открытое конфликтное взаимодействие, либо в скрытый или внутриличностный конфликт. Возникающие конфликты в сочетании с монотонностью и сложностью тренировочного процесса, а также с наличием неблагоприятных предсоревновательных состояний приводят к невротическим реакциям, нарушению системы межличностных отношений, в целом снижая эффективность спортивной деятельности.

Спорт характеризуется рядом особенностей, которые могут повлиять на возникновение конфликтов и конфликтность субъектов спортивной деятельности. Во-первых, спорт – это опосредованное и непосредственное психологическое и физическое противостояние спортсменов, жесткая конкуренция на соревнованиях и в ходе учебно-тренировочного процесса, экстремальность условий, связанная с высокими физическими, нервно-психологическими нагрузками. Во-вторых, спорт характеризуется высокой двигательной активностью и возможностью проявления агрессии в рамках правил соревнований, при этом в ряде видов спорта в условиях жесткого физического контакта.

Однако наряду с негативным влиянием конфликта на жизнедеятельность спортсмена, конфликтная ситуация может нести и положительный характер. Конфликтные ситуации помогают развиваться внутригрупповым отношениям и структуре команды, способствуют развитию динамики внутри нее. Положительным результатом конфликтной ситуации может выступить сплочение спортивной команды. Если в команде прекратятся конфликты, то она может остановиться в своем развитии [3].

На конфликтность в спортивной команде также могут оказывать влияние не только проблемы в соревновательной и организационной деятельности, но и проблемы в личной и семейной жизни, а также неблагополучие в быту. Недосыпание, нехватка средств, переутомление, транспортные неудобства в равной степени могут выступать причинами конфликтного взаимодействия между спортсменами. Данные проблемы усугубляются личностными и психофизиологическими особенностями и ставят молодого человека в тяжелые жизненные условия, что существенно влияет на его взаимоотношения со сверстниками и на его конфликтность.

Проблема конфликтов в межличностных отношениях остается острой и значимой для людей всех возрастов и профессий. В связи с необходимостью взаимодействия между субъектами спортивной деятельности возрастает вероятность возникновения конфликтной ситуации. К сожалению, не каждый из нас имеет представление о том, как протекают конфликты, как мы можем разрешать их, как мы можем предотвратить их появление, какие стили поведения в конфликте можно использовать в какой-либо конфликтной ситуации. Разумеется, каждый из нас, в силу своих личностных особенностей, ситуативно выбирает для себя более подходящий стиль поведения в конфликтной ситуации, в связи с чем возникает вопрос: зависит ли выбор какого-либо конкретного стиля поведения от различных особенностей личности?

В качестве базы для проведения исследования выступили «Гомельский ледовый дворец спорта» и «Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого», где было опрошено 49 юношей: 26 человек – хоккеисты, 17 – баскетболисты, 6 – волейболисты

в возрасте 16–22 лет. Объектом исследования было определено поведение спортсменов, а предметом – особенности поведения спортсменов с различными чертами личности в конфликтных ситуациях. Целью исследования выступило выявление взаимосвязи между стилями поведения в конфликтных ситуациях и различными чертами личности спортсменов. При исследовании были использованы такие методики как опросник Кеннета Томаса «Стили поведения в конфликтных ситуациях», в адаптации Н. В. Гришиной. А также многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (Форма С), в адаптации Ю. М. Забродиной [4].

При обработке данных, полученных в процессе опроса юношей по двум вышеуказанным методикам, был проведён корреляционный анализ на предмет взаимосвязи между стилями поведения в конфликтных ситуациях и чертами личности спортсменов. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что между стилем «соперничество» и чертами личности наблюдается очень слабая корреляция. Результаты корреляционного анализа группы спортсменов, у которой преобладает стиль «сотрудничество», коррелируют с такими чертами личности как Е, F, Q2 и Q3, что характеризуется средним уровнем доминантности, беспечностью, самостоятельностью и самодисциплинированностью. В группе спортсменов, у которых доминирует такой стиль поведения «компромисс», также был выявлен слабый уровень корреляции между стилями поведения в конфликтных ситуациях и чертами личности. У спортсменов, у которых был определен стиль поведения «избегание», были выявлены: средний уровень корреляции между стилями поведения и такими чертами личности как I, L, M, а именно эмоциональная чувствительность, подозрительность, и мечтательность; и сильная корреляция касательно фактора Q4, который характеризуется напряжённостью, чувством вины. В группе спортсменов, демонстрирующих стиль поведения «приспособление» наблюдается средняя корреляция между стилями поведения и такими факторами как С, F, I, Q4. Это говорит нам о том, что у данной группы человек есть взаимосвязь стиля поведения в конфликтной ситуации и таких черт личности как эмоциональная устойчивость, беспечность, эмоциональная чувствительность и напряжённость.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между некоторыми чертами личности и стилями поведения в конфликтной ситуации.

### Литература

- 1 Фернхем, А. П. Личность и социальное поведение / А. П. Фернхем, П. Хейвен. – СПб. : 2001. – 259 с.
- 2 Заяц, И. И. Некоторые аспекты психологического здоровья студента / И. И. Заяц // Психологический журнал. – 2007. – № 7. – С. 57–60.
- 3 Черкасова, Т. В. Социальные конфликты в молодежной среде: дис. канд. социол. наук / Т. В. Черкасова. – Башк. Гос. Ун-т. – Уфа, 1997. –170 с.
- 4 Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учебно-методическое пособие / А. Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2004 . –104 с.

УДК 316.77:005.336.2:159.955-053.6

*И. А. Науменко*

### СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ ПОДРОСТКА

*В статье рассматриваются сущность и основные структурные компоненты социально-коммуникативной компетентности как основы экстериоризации подростка.*

*Представлены результаты эмпирического исследования. Сформулированы основные этапы работы по развитию социально-коммуникативной компетентности подростка в условиях учреждения образования.*

Приоритетными направлениями современного образования является адекватная социализация обучающихся, их самоидентификация посредством личностной и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления. В связи с этим одной из важнейших функций учреждения образования становится развитие социально-коммуникативной компетентности личности, способной адаптироваться к динамично изменяющимся социально-экономическим отношениям, устойчивой к воздействию негативных факторов внешней среды.

Современная социальная ситуация в обществе характеризуется нарушением правовых и нравственных норм подростками, усилением жестокости и насилия в подростковой среде, увеличением количества беспризорных детей и т. д. По утверждению Л. А. Барановой, подростковый возраст является возрастом социального риска, сами по себе возрастные особенности подростов, маргинальность их социального положения способны порождать кризисные ситуации [1]. При этом дефицит социально-коммуникативной компетентности в настоящее время проявляется на самых разных уровнях общественной жизни. Свидетельством тому служит рост судебных разбирательств, гражданских конфликтов, случаев словесного и физического насилия, асоциального поведения.

В настоящее время многие специалисты в качестве одной из важнейших причин этих негативных явлений все чаще называют недостаточную подготовленность подростка к взаимодействию с усложнившейся средой, их низкую социально-коммуникативную компетентность в решении возникающих перед ним социальных проблем.

Подросток, в силу своих возрастных особенностей, не может достичь уровня социальной компетентности взрослого человека, но у него должны быть свои формы социальной компетентности, помогающие ему адаптироваться к требованиям ситуаций, характерных именно для подросткового возраста.

Встает необходимость поиска средств целенаправленной подготовки подростков к вхождению в сложную социальную среду, которые помогут им адаптироваться и успешно функционировать в современном социуме. Эти средства должны разрабатываться на базе соответствующего понятийного аппарата, важнейшей составляющей которого является понятие социально-коммуникативная компетентность и экстерииоризация.

Таким образом, особенности современной социокультурной ситуации в мире, а также изменение видения роли личности в обществе обуславливают необходимость развития и формирования у подростка социально-коммуникативной компетентности составляющей основу экстерииоризации подростка. Она проявляется в избирательном и адекватном отношении к внешним воздействиям, к переходу внутреннего во внешнее совершенствование поведения подростка.

Введение понятия термина «компетентность» в научный оборот связывают с именем Н. Хомского, который в 1965 году предложил использовать его применительно к теории обучения языкам, речевой коммуникации и трансформационной грамматике (Хомский Н., 1972).

Рассматривая сущность социальной компетентности, многие исследователи, определяют ее как знания, умения, навыки, способы (модели, шаблоны, сценарии) поведения в различных сферах социальной жизни человека (Pfungsten U., Hintsch R., 1991; Rubin K. H., Rose-Krasnor L., 1992; Шульга Т. Н., Слот В., Спаниард Х., 2001; Куницына В. Н., 2001; Зобов Р. А., Келасьев В. Н., 2005).

Несмотря на значительные теоретические наработки, по-прежнему нет единого мнения относительно содержания и структуры социальной компетентности вообще, и социально-коммуникативной в частности.

По мнению Ю. Н. Емельянова, коммуникативная компетентность – ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [2]. Большинство работ посвящено проблеме коммуникативной компетентности взрослых, в частности педагогов и психологов. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения, сформулированного Ю. Н. Емельяновым, суть которого в том, что приобретение социально-коммуникативной компетентности есть движение от интериоризации к экстериоризации, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий, которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений и навыков и служат индивиду при дальнейших контактах его с окружающими. Названные механизмы интер- и экстериоризации способствуют развитию саморегуляции и ответственного поведения за свои поступки. Интериоризация способствует превращению внешних предметных действий, норм, способов поведения во внутренние психические образования. Экстериоризация означает переход внутренних состояний во внешние, практические действия, формы поведения и проявляется в том, что внутренние состояния определяют избирательное отношение к новым внешним воздействиям. С каждым переходом совершенствуется поведение подростка. В результате в структуре личности подростка развиваются необходимые умения и качества, которые в совокупности составляют социально-коммуникативную компетентность.

В логике нашего исследования проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 266 подростков 6–8 классов. База исследования ГУО «СШ № 72 г. Гомеля». По методике Р. В. Овчаровой «Помех общения» были изучены: личностные характеристики подростков «Диагностика образа «Я»; эмоциональная сторона самопознания подростков «Характер отношения к себе», «Предпочитаемый возраст»; мотивация учения подростков и «Отношение к школе».

В результате изучения *общения* мы выявили, что восприятие индивидом группы различается в зависимости от возраста. Анкетирование показало, что в шестом классе (11 лет) присутствует в большинстве тип «коллективистический» (подростки воспринимают группу как самостоятельную ценность) 54 %. В седьмом классе (12 лет) на первом месте «индивидуалистический» тип (группа не представляет собой самостоятельной ценности), в восьмом классе (13 лет) 37 % на первом месте «прагматический» тип (группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида).

Определяя *индекс групповой сплоченности*, наблюдается динамика снижения зависимости от возраста. Групповая сплоченность – важный параметр, показывающий степень интеграции. Нами установлено, что уровень групповой сплоченности в шестом классе (80 %) самый высокий результат, седьмой класс (72 %), восьмой класс (63 %).

Изучение *мотивов общения подростков со взрослыми* показало приблизительно одинаковые результаты по категории «собственно общение» среднее значение 30,3 % с возрастом наблюдается динамика снижения (с 34,2 % до 22,8 %). Изучение *мотивации учения (деятельность)* показывает, что подростки недостаточно хорошо умеют общаться со сверстниками. С возрастом (11 лет) наблюдается динамика снижения показателей по категории «общение со сверстниками» (с 44,7 % до 29,1 %).

Таким образом, общение в подростковом возрасте, находится не на должном уровне. Поэтому дальнейшим направлением исследования нами был проведен контрольный и экспериментальный срез по определению коммуникативной компетентности как вида социальной компетентности.

Исследование показало, что помехи общения существуют у всех, причем, процентное соотношение разное, в зависимости от возраста. Результаты исследования показали, что относительно помех общения по категории «Социально-коммуникативная неуклюжесть» самый низкий показатель у подростков 11 лет (23,9 %). Можно предположить, что они в большей степени обладают качествами, такими как открытость, отзывчивость,

обязательность, активность. Они коммуникабельны, способны быстро завязывать знакомство, внести оживление в общество. В 13 лет показатель самый высокий (34,2 %). По показателю «нетерпимость к неопределенности» с возрастом (11 лет) наблюдается динамика снижения 42,1%. Мы выделяем следующие качества, которые имеют место при минимальном показателе этой помехи-общения: спокойствие, любознательность, умение взвешивать все «за» и «против», готовность к переменам. По категории «Конформизм» также наблюдается динамика снижения в возрасте 11 лет показатель 42,1 %, вместе с тем в возрасте 13 лет – 36,8 %. Можно предположить, что категория «Повышенное стремление к превосходству над другими людьми» имеет самый высокий процент на общем фоне с другими в возрасте 13 лет показатель 57,9 %. Следует отметить, что такие качества как: требовательность к себе, внимание к другим, отсутствие страха (за свой авторитет), умение радоваться за других, умение работать в группе в среднем принадлежат подросткам на 41,6 %. По категории «Преобладание мотивов избегания неудач» показатель уровня компетентности у подростков 13 лет составляет 26,3 % и это, к сожалению, больше, чем у подростков 11 лет – 21,1 %. Отмечаются такие качества как: позитивное мышление, уверенность в своих способностях, оптимизм, ответственность, доверие к окружающим, стремление к достижению личной цели, умение радоваться. Вместе с тем огорчает, что категория «Социальная нетолерантность» определила повышение проблем общения к 13 летнему возрасту и составляет 42,1 %, когда у подростков 11 лет показатель 34,2 %. Исследование показало, что требуется коррекция по приобретению следующих качеств: умение контролировать гнев, развивать терпение, контролировать свою речь, лояльно относиться к трудностям.

В процессе исследования были выявлены исходные данные об уровне социальной компетентности подростков с учетом возраста экспериментальной и контрольной групп. Установлено, что по всем основным показателям контрольная и экспериментальная группа были сопоставимы. Методами диагностики определены проблемы, возникающие при формировании социально-коммуникативной компетентности подростков. Статистические данные показали слабые знания у подростков их прав и обязанностей, недостаточное владение умениями эффективно решать проблемные ситуации, определять и достигать намеченную цель; затруднения в процессе общения. Поэтому основными направлениями деятельности мы обозначили коррекцию по следующим показателям: «ответственность» – информированность о правах и обязанностях, «самостоятельность» – формирование навыков самообслуживания, само- и взаимоподдержки, «общительность» – развитие коммуникативных умений.

Таким образом, диагностические результаты исследования показывают, что подростку необходима целенаправленная помощь в построении эффективных поведенческих стратегий. С этой целью нами разработаны и проведены коррекционные программы. Программа «Забота», включающая четыре блока: «Правовой», «Коммуникативный», «Семейный» и «Досуговой». Группа работает в полуконтактном режиме. Среди участников программы подростки с девиантным поведением разной степени выраженности. Организуя данную деятельность, подросткам оказывается помощь в формировании более продуктивного образа «Я». Делается акцент на положительных сторонах личности и у подростков появляется ощущение безопасности и принятия признания, вследствие чего заметно повышается уровень социально-коммуникативной компетентности. В результате подростки развивают способность активно взаимодействовать с окружающими, формируют активную социальную позицию и развивают способности производить значимые изменения в личной жизни и жизни окружающих.

Развитие социально-коммуникативной компетентности подростка в процессе реализации потенциала воспитывающей среды структурируется взаимосвязанными и взаимообусловленными компонентами: целевым, содержательно-организационным, критериально-результативным.

Социально-коммуникативная компетентность подростка будет выступать основой экстериоризации подростка, если для него будут созданы необходимые условия, такие как проектирование и развертывание социально значимых событий, которые не только развивают, но и моделируют социальные роли будущей жизни. Создание и сопровождение интерактивных воспитывающих ситуаций для реализации личностных потребностей, а также регулирование отношений в коллективе на основе социальных норм, адекватным нормам и правилам общественной жизни.

### Литература

1 Баранова, Л. А. Социальная компетентность: условия формирования и проявления / Л. А. Баранова; под ред. В. Е. Семенова. – СПб. : Издательство СПб. университета, 2006. – 346 с.

2 Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1985. – 166 с.

УДК 159.923.2:159.942.2:316.647.82-057.87

*Е. В. Одиноккина*

### **ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОТЧУЖДЕНИЕ**

*В статье рассматриваются вопросы смысложизненных ориентаций обучающихся современного образования в контексте постоянно меняющихся условий деятельности, норм и ценностей. Раскрыты основные понятия исследования. Показаны различия между обучающимися, переживающими психологическое отчуждение и социально активными, удовлетворенными собственной жизнью. Описаны перспективы дальнейших исследований по данной проблематике.*

В современном мире вхождение каждого индивида в структуру социума сопровождается рядом изменений, как внутриличностных, так и внешнесистемных. Неопределенность и неоднозначность, в которой оказывается обучающийся системы образования, создает пространство переживаний, детерминированных разнообразием ценностей и норм, предъявляемых требований и динамикой смысловых конструкторов. Регулирующей функцией сложного и многоаспектного процесса социализации выступает активное смыслопостроение и самопостроение личности в процессе деятельности. Социализация по Л. С. Выготскому – это процесс, направленный на самого субъекта, а не на внешние обстоятельства [1]. Зачастую встреча обучающегося современного образования с огромным и противоречивым информационным потоком, многозадачностью и непониманием со стороны педагогов приводит к дезориентации, дезинтеграции, смещением локуса контроля на внешний мир, а порой и к утрате смысла, к переживанию дефицита смысла жизни. В качестве синонима утраты смысла Е. Н. Осин описывает понятие субъективного отчуждения, разработанное в русле экзистенциального и деятельностно-смыслового подхода. Личности необходимо встретиться с бессмысленностью многих аспектов жизни. По мнению В. Франкла, смысл не может быть предзадан, вручен личности извне, но найден в процессе деятельности [2–4]. С. Мадди выделил такие формы отчуждения, как бессилие, нигилизм, авантюризм и вегетативность, последняя из которых описывается им как наиболее тяжелая [4].

Под переживанием психологического отчуждения мы понимаем процесс утраты связи личности с собственными потребностями и желаниями, с различными общественными

институтами, другими людьми, сопровождаемый чувствами одиночества, обособленности, отвержения, субъективными ощущениями потери себя, своего «Я». В нашем представлении понятие психологическое отчуждение включает в свой семантический контекст субъективность восприятия личностью собственного состояния и объективную невключенность в социальные процессы, либо безличное присутствие в общественных организациях с попыткой осмысления себя в мире. Перед нами возникает вопрос о новой реальности социализации в контексте быстрой смены ценностей, норм, смыслов, все более нарастающего психологического отчуждения учащихся. Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения различных сторон ценностно-смысловой сферы личности учащегося современного образования в рамках исследования процесса социализации. Нахождение новых путей преодоления психологического отчуждения выступает основанием для тщательного изучения смысложизненных ориентаций учащихся, проходящих процесс социализации.

В исследовании приняли участие 130 студентов второго и третьего курса различных факультетов. Основную группу респондентов составили обучающиеся, переживающие психологическое отчуждение. Анализ сферы интересов позволил разделить группу студентов, переживающих психологическое отчуждение на тех, кто задействован в различных общественных организациях, в том числе, волонтерских, и тех, кто не принимает участие.

Для изучения феномена отчуждения был использован опросник субъективного отчуждения Е. Н. Осина. Смысложизненные ориентации исследовались с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistika 6.0 (Stat Soft. Ins.). Проверка на однородность дисперсий и нормальность распределения позволила использовать *t*-критерий Стьюдента для сравнения средних показателей независимых выборок. Для установления связи между нормально распределенными признаками использовался метод линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования показали, что обучающиеся с высоким уровнем общего показателя субъективного отчуждения статистически значимо менее осмысленно живут, чем учащиеся с низким уровнем общего субъективного отчуждения. Результаты обучающихся с низким уровнем субъективного отчуждения положительно коррелируют с общим показателем осмысленности жизни в сравнении с респондентами, переживающие субъективное отчуждение (при  $p < 0,01$ ). Показатели по шкале «цель в жизни» характеризуют наличие у респондентов с низким уровнем субъективного отчуждения целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале у респондентов с высоким уровнем субъективного отчуждения указывают на то, что они живут сегодняшним или вчерашним днем (рисунок 1).

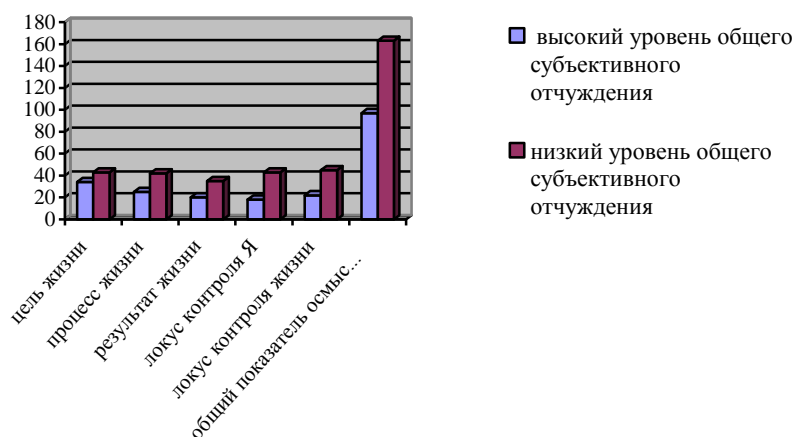


Рисунок 1 – Результаты сравнения средних показателей в выборке обучающихся с низким и высоким и высоким уровнем субъективного отчуждения



Содержание шкалы «процесс жизни» совпадает с концепцией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы проживать жизнь. Этот показатель говорит о том, что испытуемые с низким уровнем субъективного отчуждения воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Результаты респондентов с низким уровнем субъективного отчуждения достоверно выше по субшкале «результат жизни», чем у респондентов с высоким уровнем субъективного отчуждения, что отражает у первых более высокую оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, что продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

Высокие средние показатели по субшкале «локус контроля Я» в выборке обучающихся с низким уровнем субъективного отчуждения соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле. Низкие показатели по данной субшкале в выборке учащихся с высоким уровнем субъективного отчуждения указывают на неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Показатели по субшкале «локус контроля–жизнь» в выборке обучающихся с низким уровнем субъективного отчуждения достоверно выше, чем в выборке респондентов с высоким уровнем субъективного отчуждения, что говорит о переживании невозможности управлять собственной жизнью. При высоких показателях по данной субшкале можно говорить об убеждениях личности в возможности контроля своей жизни, в способности свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие показатели по данной субшкале говорят об убежденности личности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и свобода выбора иллюзорна.

Статистически значимые различия обнаружены по субшкале «цель в жизни» и по общему показателю осмысленности жизни методики СЖО (смысложизненные ориентации). Респонденты, переживающие субъективное отчуждение, но участвующие в общественной деятельности, показали более высокие результаты по субшкале «цель в жизни» и по общему показателю осмысленности, чем переживающие субъективное отчуждение и совсем не участвующие в общественной деятельности (рисунок 2).

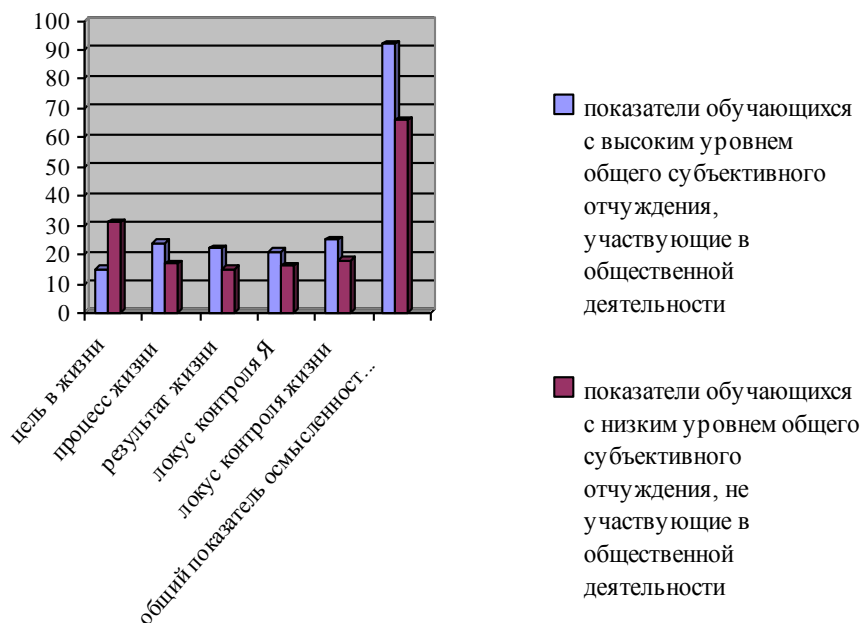


Рисунок 2 – Результаты сравнения средних показателей в выборке обучающихся, переживающих субъективное отчуждение, участвующих и не участвующих в общественной деятельности

Низкие баллы по субшкале «процесс жизни» являются признаком неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Относительно рассматриваемой группы учащихся с высоким уровнем субъективного отчуждения и участвующие в общественной деятельности показатели более высокие по субшкале «цель в жизни» по сравнению с остальными показателями субшкал, что характеризуют личность учащегося, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни.

Заметим, что форма отчуждения «авантюризм» у них достоверно выше, чем у респондентов, переживающих субъективное отчуждение, но совсем не участвующие в общественной деятельности. Низкие показатели данной группы респондентов по субшкале «результат жизни» указывают на полную неудовлетворенность прожитой частью жизни.

Таким образом, можно сделать несколько выводов об особенностях проявления смысложизненных ориентаций обучающихся с различной общественной активностью. У респондентов с низким уровнем субъективного отчуждения общий показатель осмысленности жизни более высокий, чем у респондентов с высоким уровнем субъективного отчуждения. Обучающиеся с высоким уровнем субъективного отчуждения, участвующие в общественной деятельности, показали более высокие результаты по форме отчуждения «авантюризм» и более низкие по формам отчуждения «нигилизм», «бессилие», «вегетативность», чем учащиеся с высоким уровнем субъективного отчуждения, не участвующие в общественной деятельности.

Это может свидетельствовать о различиях в переживании психологического отчуждения в целом, о более благоприятном прогнозе становления личности обучающихся с меньшим средним показателем по форме отчуждения «вегетативность» и тенденции смещения смысловых конструкторов в сторону принятия ценностей и построения жизненного плана в будущем. Обучающиеся, переживающие психологическое отчуждение и участвующие в общественной деятельности показали более высокие результаты по субшкале «цель в жизни» и по форме отчуждения «авантюризм» по сравнению с учащимися, не участвующими в социально значимых проектах.

Это может свидетельствовать о менее болезненном переживании психологического отчуждения либо о переходной форме социализации к большей общественной и личностной активности. Факт участия в общественной деятельности еще не говорит о включенности личности в деятельность. Актуальным является дальнейшее исследование различных форм психологического отчуждения, возможностей преодоления тяжелой формы отчуждения и связи процесса развития ценностно-смысловой сферы в связи с обозначенными феноменами.

## Литература

- 1 Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2003. – 512 с.
- 2 Осин, Е. Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 217 с.
- 3 Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
- 4 Франкл, В. Воля к смыслу. – М. : ИОИ, 2015. – 144 с.
- 5 Maddi, S. R. The existential neurosis / S. R. Maddi // Journal of Abnormal Psychology, 1967. – Vol. 72. – № 4. – P. 311–325.

*Е. Д. Одночко*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕР»

*В статье проводится теоретический анализ понятия «гендер» его особенностей, выделяемых в концепциях различных авторов. Рассматриваются периоды изучения проблемы половой дифференциации и становления гендерной идентичности личности. Раскрываются основные позиции теории андрогинии, теории гендерной схемы и модели, объясняющей гендерные различия в социальном поведении.*

Гендерные различия начали изучать еще в конце 19 века. В истории изучения проблемы половой дифференциации можно выделить два периода: догендерный и собственно гендерный.

В догендерный период (на Западе – до 1980-х, а в России – до 1990-х гг.) дискуссии о детерминации половых различий осуществлялись в рамках двух альтернативных парадигм: социокультурной и социобиологической.

Гендерный период в развитии психологии половых различий – ознаменован вниманием к социокультурной парадигме. Когнитивная сфера с позиции гендерных различий является такой областью психологии, которая в большей степени к себе привлекает внимание ученых. Хотя термин «гендер» (социальный пол, пол как продукт культуры) появился в 1975 г., тем не менее, в науке и ранее существовали разработки, идеи, которые мы можем отнести к этой области психологии.

Понятие «гендер» употребляется с целью отображения социокультурного аспекта половой принадлежности человека. Гендер – это «осознанное значение пола, социокультурная манифестация факта пребывания мужчиной или женщиной, освоенные характеристики, ожидания и модели поведения» [1].

В различных научных подходах имеются значительные расхождения в толковании понятия «гендер». Одной из первых работ, в которой появилось различие понятий «пол» и «гендер», стала работа Г. Рубин «Обмен женщинами». Г. Рубин изучала символическое значение факта обмена женщин между мужчинами в так называемых примитивных обществах. В результате она пришла к выводу о том, что именно обмен женщинами между племенами воспроизводит мужскую власть и структуру гендерной идентичности, при которых женщины оцениваются как биологические существа и относятся к семейной сфере. Г. Рубин ввела понятие пологендерной системы «sex-gender-system» и дала определение гендерной системе как «набору соглашений, которыми общество оперирует, чтобы трансформировать биологическую сексуальность в продукт человеческой деятельности, и где эти трансформированные сексуальные потребности удовлетворяются» [2, с. 109].

Психолог Р. Унгер в статье «О редефиниции понятий «пол» и «гендер» предложила использовать слово «sex» только по отношению к специальным биологическим аспектам человека, а термин «гендер» использовать только при обсуждении социальных, культурных и психологических аспектов, которые относятся к чертам, нормам, стереотипам, ролям, считающимися типичными и желаемыми для тех, кого общество определяет как женщин и мужчин.

Однако, по ее мнению, гендер и его компоненты (гендерные нормы, гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерная идентичность) могут «варьироваться в континууме от чрезвычайно маскулинного до чрезвычайно феминного». Более того, гендер следует мыслить как независимый от биологического пола персоны. Например, «мужчина может вести себя, таким образом, который считается немужским в данном обществе, однако это никоим образом не делает его менее мужчиной» [3].

В 1974 году Сандрой Бэм была сформулирована гипотеза о существовании трех типов людей с различной гендерной идентичностью:

- с преобладанием фемининных черт;
- с преобладанием маскулинных черт;
- симбиотический тип (андрогинный), характеризующийся балансом маскулинных и фемининных черт.

Сандрой Бэм также была выдвинута теория гендерной схемы, исходя из которой «гендер рассматривается как обобщенная и натренированная когнитивная готовность кодировать и организовывать информацию о себе и о других соответственно культурным определениям мужественности и женственности, а полотипизация – это результат научения» [4].

Учёный О. Воронина выделяет *три основные концепции гендера* и одну ложную.

К *первой* она относит теорию социального конструирования гендера. В рамках этого подхода гендер понимается как организованная модель социальных отношений между женщинами и мужчинами, не только характеризующая их межличностное общение и взаимодействие в семье, но и определяющая их социальные отношения в основных институтах общества.

*Вторая* теория рассматривает гендер как стратификационную категорию в совокупности других стратификационных категорий. Гендер, иерархизирующий социальные отношения и роли между мужчинами и женщинами, является стратификационной категорией.

*Третья* теория рассматривает гендер как культурную метафору. Помимо биологического и социального аспектов в анализе пола, феминистки обнаружили и третий символический, или собственно культурный, его аспект [5].

Психолог О. Воронина, выделив 7 основных подходов к определению гендера:

- 1) гендер как социально-демографическая категория;
- 2) гендер как социальная конструкция;
- 3) гендер как субъективность;
- 4) гендер как идеологический конструкт;
- 5) гендер как сеть (network);
- 6) гендер как технология;
- 7) гендер как культурная метафора [6].

Еще одно понимание гендера отражено в концепции Г. Гарфинкеля. Гендер рассматривается как система межличностного взаимодействия, в ходе которого создаются, регламентируются и воспроизводятся представления о мужских и женских характеристиках как базовых категориях социального порядка. Приписывание пола происходит при ориентации на определенные социальные показатели, которые свидетельствуют о принадлежности к определенному полу [1].

Американские психологи Сюзанна Кросс и Лаура Мэдсон использовали идею Ш. Маркуса и С. Китаемы о «взаимозависимой» и «независимой» я-концепциях у индивидов восточной и западной культуры. На основе этой идеи они создали модель, объясняющую гендерные различия в социальном поведении. По мнению авторов, для американских женщин в целом характерна связь с другими людьми, т. е. «взаимозависимая», а для мужчин – «независимая» я-концепции. Формирование первой происходит в тесной взаимосвязи с представлением о близких людях, и их цели и, потребности так же важны, как и собственные.

В независимой я-концепции главным принципом является автономия, отделение от других, а взаимоотношения с другими людьми служат лишь средством к достижению индивидуалистических целей. Чтобы достичь этой автономии и независимости, мужчины стремятся получить власть над другими. С этой точки зрения были проанализированы многочисленные данные по гендерным различиям, которые укладываются в данную

схему. И хотя авторы возражают против аналогии, что женщины похожи на индивидов восточного, а мужчины – западного общества, тем не менее, такая аналогия невольно возникает из контекста. Гипотеза Сюзанны Кросс и Лауры Мэдсон объясняет и то, почему женщины и мужчины ведут себя по-разному в одних и тех же ролях: когда они занимают одинаковые должности, их поведение контролируют одинаковые требования и ожидания, и влияние гендерной роли ослабевает. Однако человек может отклоняться в своем ролевом поведении от принятых норм. Различаясь своими я-концепциями, мужчины и женщины различаются и своим поведением в одинаковых ситуациях и ролях. Традиционные я-концепции могут со временем измениться, особенно если мужчины и женщины будут осваивать роли другого пола: женщины будут помогать мужчинам руководить, а мужчины женщинам – воспитывать детей. Р. Баумейстер и К. Соммер, в целом принимая эту модель, уточняют ее: мужчины и женщины являются одинаково социальными существами, но эта социальность у них разная. У женщин она диадическая (они вовлечены в небольшое число тесных, близких взаимоотношений), а у мужчин – родоплеменная (они ориентированы и вовлечены в более многочисленные социальные связи).

Концепция андрогинии Сандры Бэм и Джудит Спенс, речь о которой шла выше, объясняет как наличие, так и отсутствие различий между полами. Д. Спенс и коллеги рассматривали андрогинность по показателям высокой маскулинности и высокой фемининности, а С. Бэм представила ее как баланс между этими двумя категориями. Существование индивидов с гендернотипичными чертами (маскулинных мужчин и фемининных женщин) не исключает возможности совмещения этих черт в одном типе – андрогинном, который рассматривается как выход для обоих полов: можно выбирать лучшее, что есть в качествах другого пола, и интегрировать мужские и женские характеристики [7].

Во многих случаях различия между полами объясняются сочетанием биологических и социальных факторов. Психологи Е. Маккоби, К. Джеклин, С. Бэм считали, что важнейшую роль в формировании гендера и гендерных ролей играют социальные экспектации, которые возникают в соответствии с конкретной социально-культурной матрицей и находят свое отражение в процессе воспитания. Дж. Стоккард и М. Джонсон, основываясь на основных положениях теории социальных ожиданий, считали, что биологический пол может лишь помочь предположить потенциальное поведение человека. Главным же, по мнению ученых, является психологический пол (гендер), складывающийся прижизненно, на формирование которого оказывают большое влияние расовые, классовые, этнические вариации гендерных ролей и соответствующие им социальные ожидания [1].

## Литература

- 1 Шабурова, О. В. Гендер / О. В. Шабурова // Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : Изд-во «Панпринт» – 1998. – 1064 с.
- 2 Лемберг, Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами / Б. Лемберг. – СПб. : «Вектор», 2013 – 17 с.
- 3 Люсин, Д. В. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты / Д. В. Люсин // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. Материалы международной научно-практической конференции. 20–24 октября 1999 г. / под ред. Г. А. Емельянова. – М. : ИП РАН, 2000. – С. 25–35.
- 4 Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : «КСП+», 2003. – 272 с.
- 5 Пантелеева, Т. В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии / Т. В. Пантелеева // Актуальные вопросы современной психологии. – Челябинск : Два комсомольца, 2015. – С. 19–25.
- 6 Уэст, К. Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман // Гендерные тетради / под ред. А. Клецина; пер. с англ. – СПб., 1997. – № 1. – С. 94–124.

УДК 159.99:005.336.2:316.77

*И. В. Прокопенко*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Статья посвящена психологической сущности коммуникативной компетентности. Коммуникативные знания, умения и навыки позволяют человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми, решать конфликты, понимать чувства и интересы другого человека. В данной статье рассмотрены определения и основные характеристики коммуникативной компетентности. Также рассмотрены компоненты коммуникативной компетентности.*

Ведущие специалисты Санкт-Петербургского государственного университета, В. Н. Куница, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша, дают следующее понятие коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [1].

Профессор социальной психологии и клинической социологии Е. В. Руденский, рассматривает коммуникативную компетентность как способность участника общения координировать собственные речевые действия коммуникативных партнеров в соответствии с выбранной целью в условиях конкретной коммуникативной ситуации [2].

Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения [2].

Проведенный анализ определений понятия «коммуникативная компетентность» и близких с ней понятий позволяет выделить следующие подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность», трактуемой как:

- способность личности вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели [3];
- межличностный опыт, базой формирования которого являются процессы социализации и индивидуализации [4];
- способность к коммуникации; способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [5];
- качества, способствующие успешности протекания процесса общения (качества отождествляются с коммуникативными способностями человека) [6];
- системы коммуникативных действий, основанные на знаниях об общении и позволяющие свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве [7].

Основные коммуникативные умения – это слушать, понимать, самовыражаться, воздействовать. Мы нарабатываем коммуникативные умения в ходе коммуникации. Коммуникация в человеческом общении – это процесс создания и передачи значимых сообщений в межличностном и групповом взаимодействии, публичном выступлении [4].

Составляющие коммуникативной компетенции довольно обширны. Когда разрабатывается некая система требований, обычно в нее включают следующие компоненты:

- знание особенностей и проблем тех людей, с которыми нужно общаться по ходу работы;

- владение некоторыми коммуникативными тактиками;
- умение анализировать жесты, мимику и интонации;
- владение азами ораторского искусства;
- владение коммуникативными стратегиями;
- умение гасить конфликты в самом начале;
- владение определенным типом лексики;
- умение понимать чувства и интересы другого человека;
- умение организовывать и вести переговоры;
- умение соблюдать этику и этикет;
- некоторые актерские способности;
- навыки активного слушания;
- грамотная письменной речи;
- развитая устная речь;
- уверенность в голосе;
- способность к эмпатии;
- умение аргументировать свою точку зрения [8].

Учёные, которые занимались изучением вопроса коммуникативной компетенции, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников, выделяют следующие составляющие коммуникативной компетентности:

- ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и жизненном опыте индивида;

- способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды;

- адекватная ориентация человека в самом себе – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации;

- готовность и умение строить контакт с людьми;
- внутренние средства регуляции коммуникативных действий;
- знания, умения и навыки конструктивного общения;
- внутренние ресурсы, необходимые для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [9].

Е. В. Руденский выявил, что коммуникативная компетентность складывается из способностей:

- давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;

- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;

- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [2].

Коммуникативная компетентность предстает как структурный феномен, включающий ценности, мотивы, установки, социально-психологические стереотипы, знания, умения, навыки.

Критерием коммуникативной компетентности служит результативность взаимодействия, достижение значимых коммуникативных целей в определенных коммуникативных контекстах с использованием соответствующих средств и получением положительного результата.

Таким образом, коммуникативная компетентность является необходимым условием успешной реализации личности. Коммуникативные знания, умения и навыки позволяют

человеку правильно организовывать и вести переговоры, решать конфликты, понимать чувства и интересы другого человека.

### Литература

- 1 Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
- 2 Руденский, Е. В. Социальная психология: Курс лекций / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА, 1997. – 224 с.
- 3 Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
- 4 Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : КОГИТО-ЦЕПТР, 2002. – 345 с.
- 5 Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1991. – 36 с.
- 6 Петровская, Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
- 7 Знаменская, С. В. Теоретические аспекты изучения проблемы развития коммуникативных умений / С. И. Знаменская. – Ставрополь : СГУ, 2003. – 37 с.
- 8 Горянина, В. А. Психология общения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Горянина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
- 9 Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

УДК 316.622:316.613.43-055.1/3-053.6

*Т. А. Ракицкая*

### ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

*В статье представлены результаты исследования уровня и форм агрессивности, а также – их гендера на выборке 80 человек (40 лиц мужского пола и 40 женского – младшие и старшие подростки). В результате исследования было установлено, что есть статистически значимые различия уровня агрессивности между девушками младшими подростками и юношами младшими подростками.*

Шокирующая примета времени – тенденция агрессии и жестокости в подростковой среде, которая отражает одну из главных социальных проблем. За два последних десятилетия преступность молодёжи в нашей стране увеличилась в полтора раза, а подростков – почти в два раза. Также нужно обратить внимание на то, что увеличивается количество преступлений против человека, влекущих тяжкие телесные повреждения. Психологов, педагогов, юристов, социологов очень беспокоит участвовавшие случаи групповых драк мальчишек и парней, отличающиеся особой жестокостью.

При таких условиях анализ проблемы агрессивного поведения у парней и девушек в контексте их гендерной принадлежности становится наиболее актуальным.

Гендер – это социокультурный пол, социокультурная составляющая, которую создает общество, в отличие от биологического пола, который даётся человеку при рождении. Человек рождается мальчиком или девочкой, а вот гендер уже приходит в жизнь каждого человека в процессе социализации и воспитания.

Различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории»



(К. Лоренц, В. Анри); как стремление к господству (Л. Моррисон), реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность (К. Хорни, Э. Фромм). Очень широкое распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию (Дж. Миллер, Н. Э. Доллард) [2, с. 34].

Э. Фромм определяет агрессию как нанесение ущерба не только человеку или животному, но и любому неодушевленному предмету [3, с. 25].

*Цель* данного исследования эмпирически изучить уровень и формы проявления агрессивности у учеников школы среднего звена, а также выявление зависимости между уровнем и формой проявления агрессивности, а также – гендером испытуемых.

*Методики:* опросник состояния агрессии Басса-Дарки, методика «Маскулинность – феминность» С. Бем для диагностики психологического пола.

*Исследование* проводилось на базе одной из средне образовательных школ г. Гомеля, учеников 6–9 классов в возрасте 11–15 лет, участвовало в исследовании 40 девушек, 40 парней. Общее количество выборки составило 80 человек. Исследование было проведено в форме опроса с помощью методик: опросник состояния агрессии Басса-Дарки в модификации А. К. Осницкого опросник ВРАQ-24, а также методика маскулинности-феминности, с помощью которой определяется гендерная принадлежность испытуемого.

Проанализировав результаты, полученные с помощью опросника состояния агрессии Басса-Дарки в модификации А. К. Осницкого, по ученикам 6–7, а также 8–9 классов, мы получили следующие результаты: преобладающей формой агрессии у парней – старших подростков является физическая и вербальная агрессия, данную закономерность можно объяснить тем, что. А такие проявления агрессии, как косвенная агрессия, раздраженность, подозрительность, а также чувство вины менее свойственны для данных испытуемых и соответственно находятся на среднем уровне выраженности. Менее всего выражены проявления негативизма, примечательно то, что негативизм также является самой мало выраженной реакцией у девушек подростков.

Преобладающей же реакцией у девушек – старших подростков, является вербальная агрессия. Такие проявления агрессии, как косвенная агрессия, физическая агрессия, подозрительность менее свойственны для респондентов нашего исследования.

Также можно сделать вывод о том, что преобладающей формой агрессии у парней – младших подростков является физическая агрессия, а также негативизм. У девочек – младших подростков преобладающая форма агрессии – вербальная агрессия, а также – негативизм. Такие результаты не свойственны для данного возраста, об этом можно говорить, если учитывать результаты подобных исследований, например, проведенное Л. М. Семилюк. Обычно, негативизм является преобладающей формой агрессии свойственной для старших подростков. А такие проявления агрессии, как косвенная агрессия, раздраженность, подозрительность, а также чувство вины менее свойственны для данных испытуемых.

В ходе исследования нам было выявлено то, что для девушек-подростков наиболее выражена склонность к косвенной и вербальной агрессии, а у юношей – к вербальной и физической агрессии. В целом же показатели видов агрессии у юношей и девушек различаются незначительно.

По данным исследования нами уровня индекса агрессивности мы получили весьма не обычные результаты, у девушек-подростков на десять процентов индекс агрессивности выше, хотя это весьма несвойственно для девушек возрастной категории. Результаты представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Показатель уровня агрессивности старших подростков

Уровень ИА	Парни, %	Девушки, %
Норма	65	75
Пониженный	35	25
Повышенный	0	0

Таблица 2 – Показатель уровня агрессивности младших подростков

Уровень ИА	Парни, %	Девушки, %
Норма	90	95
Пониженный	0	5
Повышенный	10	0

Таким образом, мы предположили, что агрессивность у девушек и юношей связана не столько с половыми и возрастными особенностями, сколько с гендерными особенностями. Для проверки нашей гипотезы, мы исследовали гендерную идентичность подростков данной выборки с помощью методики «Маскулинность – феминность» С. Бем. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Процентное соотношение гендерной идентичности между старшими и младшими подростками обоих полов

Возраст/пол	Феминность, %	Мускулинность, %	Андрогинность, %
Старшие подростки (парни)	10	60	30
Старшие подростки (девушки)	45	35	20
Младшие подростки (мальчики)	0	90	10
Младшие подростки (девочки)	50	20	30

В данном исследовании нами были получены следующие результаты: у старших подростков мужского пола преобладает (60 % испытуемых) мускулинный гендер, феминный гендер у 10 % старших подростков мужского пола, а для 30 % старших подростков мужского пола характерна андрогинность гендера. У старших подростков женского пола преобладает (45 %) феминный гендер, 35 % из опрошенных девушек имеют мускулинный гендер, оставшиеся 20% имеют андрогинный гендер. Проведём анализ гендерной идентичности испытуемых младшего подросткового возраста. 90 % мальчиков младшего подросткового возраста имеют мускулинный гендер, 10 %, среди опрошенных мальчиков младшего подросткового возраста, имеют андрогинный гендер, феминный гендер в данной выборки мальчиков младшего подросткового возраста не имеет ни один испытуемый. Девочки младшего подросткового возраста по гендерному показателю имеют следующие показатели: 50 % – феминный гендер, 30 % – мускулинный гендер и 20 % андрогинны.

Если же говорить непосредственно о гендере и преобладающем виде агрессии, нами были получены следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4 – Сводная таблица результатов исследования гендерной идентичности и агрессии

Показатели	Старшие подростки		Младшие подростки	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Андрогинность	Вербальная агрессия, чувство вины	Вербальная агрессия, подозрительность	Вербальная агрессия, негативизм	Физическая агрессия
Феминность	Косвенная агрессия, подозрительность	Косвенная агрессия, подозрительность	Вербальная агрессия	–
Мускулинность	Вербальная агрессия, негативизм	Вербальная агрессия, косвенная агрессия, физическая агрессия	Вербальная агрессия, негативизм	Вербальная агрессия, негативизм

Таким образом, для старших подростков мужского пола с мускулиным гендером преобладающие виды агрессии – это физическая, вербальная, а также косвенная агрессия. Для старших подростков мужского пола с андрогинным гендером наиболее характерны такие виды агрессии, как вербальная, а также – подозрительность. Для старших подростков мужского пола с феминным гендером самым ярко выраженным видом агрессии является косвенная агрессия, а также – подозрительность.

Для старших подростков женского пола с андрогинным гендером наиболее характерны такие виды агрессии, как вербальная, а также – чувство вины. Для старших подростков женского пола с феминным гендером самым ярко выраженным видом агрессии является косвенная агрессия, а также – подозрительность. Для старших подростков женского пола с мускулиным гендером преобладающие виды агрессии – это вербальная, а также негативизм.

Для младших подростков женского пола с мускулиным гендером преобладающие виды агрессии – это вербальная, а также негативизм. Для младших подростков женского пола с андрогинным гендером наиболее характерны такие виды агрессии, как вербальная, а также – негативизм. Для младших подростков женского пола с феминным гендером, самым ярко выраженным видом агрессии является вербальная агрессия.

Для младших подростков мужского пола с мускулиным гендером преобладающие виды агрессии – это вербальная, а также негативизм. Для младших подростков мужского пола с андрогинным гендером наиболее характерны такой виды агрессии, как физическая.

Таким образом, в ходе исследования нам было выявлено то, что для девушек-подростков наиболее выражена склонность к косвенной вербальной агрессии, а у юношей – к вербальной и физической агрессии. В целом же показатели видов агрессии, у юношей и девушек различаются незначительно.

Следовательно, по полученным данным мы можем предположить, что показатель агрессивности у подростков находятся в пределах нормы. А превышающие нормативное значение показатели враждебности, понимаются как реакции, способствующие развитию негативных чувств и оценок людей и событий.

### **Литература**

- 1 Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн.1. – 384 с.
- 2 Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
- 3 Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм, пер. с нем. Э. М. Телятниковой. – М. : Аст, 2004. – 447 с.
- 4 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

**УДК 159.922.8**

***К. И. Романюк***

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ И СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

*В статье рассматриваются психологические особенности самооотношения, склонных к аддиктивному поведению личностей в период ранней взрослости. Автор обобщает*

*современные воззрения на феномен самоотношения и раскрывает особенности его развития в период ранней взрослости. В статье описаны основные результаты эмпирического исследования особенности самоотношения, склонных к аддиктивному поведению личностей в период ранней взрослости.*

Необходимость исследования взаимосвязи самоотношения и склонности к аддиктивному поведению связана с тем, что до сих пор еще не существует единого мнения о механизмах возникновения и развития психологических зависимостей. Выдвигаются предположения о генетической предрасположенности к зависимому поведению, о преобладающей роли органических травм и нарушений в работе нервной системы, производятся попытки выявить черты «зависимой личности», но, в общем и целом, современная наркология в гораздо большей степени направлена на разработку способов лечения зависимостей, нежели на их профилактику. Аддиктивное, зависимое поведение можно определить, как одну из форм деструктивного, девиантного поведения, выражающуюся в стремлении к уходу от реальности посредством специального изменения своего психического состояния. Понятие аддиктивного поведения охватывает различные типы поведения: сюда входят наркотическая зависимость и алкоголизм, курение, пристрастие к азартным и компьютерным играм, обильной еде и другое [1].

Самоотношение можно понимать, как образование, сложность строения которого обусловлена многоплановостью и глубиной жизненных отношений личности. Выделяют две различные по семантическому содержанию совместно функционирующие подсистемы: «оценочную» и «эмоционально-ценностную». В случае оценки самоотношения определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». В качестве эмоции самоотношение обозначается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самопринятие». Обе подсистемы находятся в отношении взаимного превращения [2].

В исследовании участвовало 100 человек, в возрасте 20–25 лет, из них 57 девушек и 43 юноши. Общие результаты исследования самоотношения молодых людей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные показатели самоотношения молодых людей (данные представлены в %)

Шкала	Уровни самоотношения		
	высокий, %	средний, %	низкий, %
Открытость	10	80	20
Самоуверенность	18	51	31
Саморуководство	41	39	20
Зеркальное «Я»	24	53	23
Самоценность	58	42	0
Самопринятие	23	49	28
Самопривязанность	7	55	38
Конфликтность	7	57	36
Самообвинение	18	46	36

У большинства молодых людей преобладает средний уровень самоотношения по таким шкалам как: открытость, самоуверенность, зеркальное «Я», самопринятие, самопривязанность, конфликтность. По шкалам саморуководства и самооценности у многих респондентов выявлен средний и высокий уровни, а по шкале самообвинения – средний и низкий.

Общие результаты исследования склонности к различным видам аддиктивного поведения представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные показатели склонности к различным видам зависимостей (в %)

Тип зависимости	Уровни склонности к различным видам аддиктивного поведения		
	высокий, %	средний, %	низкий, %
Алкогольная	4	6	90
Телевизионная	2	30	68
Любовная	50	34	16
Игровая	0	6	94
Сексуальная	18	10	72
Пищевая	35	31	34
Религиозная	0	6	94
Трудовая	2	44	54
Лекарственная	2	16	82
Компьютерная	12	19	69
Табачная	7	13	80
Зависимость от ЗОЖ	24	42	34
Наркотическая	0	2	98
Общая склонность	12	46	42

По результатам проведенного эмпирического исследования взаимосвязи самоотношения и склонности к аддиктивному поведению в период ранней взрослости были получены сводные данные, отражающие взаимосвязь самоотношения и склонности к аддиктивному поведению.

Результаты о взаимосвязи самоотношения и склонности к различным видам аддиктивного поведения представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Взаимосвязь самоотношения и высокого уровня склонности к различным видам аддиктивного поведения

Тип зависимости с высоким уровнем склонности	Уровни факторов самоотношения		
	Самоуважение	Аутосимпатия	Внутренняя неустроенность
Алкогольная	Низкий	Низкий	Высокий
Телевизионная	Низкий	Низкий	Высокий
Любовная	Низкий и средний	Низкий	Низкий
Игровая	Высоких показателей не выявлено		
Сексуальная	Низкий	Низкий	Высокий
Пищевая	Низкий	Низкий	Высокий и низкий
Религиозная	Высоких показателей не выявлено		
Трудовая	Средний	Средний	Низкий
Лекарственная	Средний	Средний	Средний
Компьютерная	Средний	Средний	Высокий
Табачная	Средний	Низкий	Высокий
Зависимость от ЗОЖ	Высокий	Средний и низкий	Высокий
Наркотическая	Высоких показателей не выявлено		
Общая склонность	Средний и низкий	Низкий	Низкий

Из таблицы 3 следует, что для молодых людей с различным уровнем склонности к различным типам зависимого поведения характерен различный уровень факторов самоотношения. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к алкогольной зависимости характерен низкий уровень самоуважения, низкий уровень аутосимпатии, высокий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к любовной зависимости характерен низкий и средний уровень самоуважения,

низкий уровень аутосимпатии, низкий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к телевизионной зависимости характерен низкий уровень самоуважения, низкий уровень аутосимпатии, высокий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к сексуальной зависимости характерен низкий уровень самоуважения, низкий уровень аутосимпатии, высокий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к пищевой зависимости характерен низкий уровень самоуважения, низкий уровень аутосимпатии, высокий и низкий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к трудовой зависимости характерен средний уровень самоуважения, средний уровень аутосимпатии, низкий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к лекарственной зависимости характерен средний уровень самоуважения, средний уровень аутосимпатии, средний уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к компьютерной зависимости характерен средний уровень самоуважения, средний уровень аутосимпатии, высокий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности к табачной зависимости характерен средний уровень самоуважения, низкий уровень аутосимпатии, высокий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем склонности от ЗОЖ характерен высокий уровень самоуважения, средний и низкий уровень аутосимпатии, высокий уровень внутренней неустроенности. Для молодых людей с высоким уровнем общей склонности к зависимому поведению характерен средний и низкий уровень самоуважения, низкий уровень аутосимпатии, низкий уровень внутренней неустроенности.

В качестве профилактики склонности к различным видам зависимого поведения необходимо усилить факторы защиты от риска возникновения зависимости, а также проводить коррекционную работу, для формирования позитивного самоотношения.

### **Литература**

1 Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 8–15.

2 Пантилеев, С. Р. Самоотношение / С. Р. Пантилеев // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара : БАХРАМ-М, 2000. – С. 208–242.

**УДК 159.9.019.43:316.622:316.627-055.2-056.83**

***О. И. Русая***

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ТАБАКОЗАВИСИМЫХ ДЕВУШЕК**

*Статья посвящена рассмотрению психологической сущности проблемы женского табакокурения. В результате эмпирического исследования выявлены социально-психологические особенности и стратегии совладающего поведения курящих девушек: низкий уровень социальной адаптации и эмоциональной комфортности, предпочтение стратегии «избегание».*

Проблема курения остро стоит в нашем обществе. В Беларуси курит 35 % женского населения, и с каждым годом число женщин, которые курят, увеличивается. По расчетным данным ежегодно в Республике Беларусь лишаются жизни вследствие этой привычки 15 500 человек, в том числе и 500 женщин.

Решением рассматриваемой проблемы наряду с медицинскими и социальными работниками занимается государство в целом, гражданское общество и различные общественные институты. В частности, согласно Декрету Президента Республики Беларусь от 17.12.2002 г. № 28 «О государственном регулировании производства, оборота, рекламы и потребления табачного сырья и табачных изделий», запрещается курение (потребление) табачных изделий, за исключением мест, специально предназначенных для этой цели.

Важным шагом в борьбе с табакокурением стала ратификация Беларусью Рамочной конвенции ВОЗ по борьбе с табаком. Цель конвенции состоит в защите нынешнего и будущих поколений от разрушительных последствий для здоровья людей, а также социальных, экологических и экономических последствий потребления табака и воздействия табачного дыма.

Большинство исследователей рассматривает проблему женского табакокурения с медицинской точки зрения. И очень немного работ на современном белорусском материале посвящено психологическим и социальным характеристикам рассматриваемой проблемы. Это можно объяснить тем, что наше общество только начинает подходить к этому вопросу серьезно и с разных сторон.

Психологическая сущность женского табакокурения рассматривается в работах В. А. Хриптович, А. Н. Сизанова, Е. В. Змановской, Н. Н. Бойко и других. Среди психологических предпосылок к началу курения отмечают низкую устойчивость к эмоциональным нагрузкам, повышенную тревожность, трудности социальной адаптации, склонность к рискованному поведению, низкую самооценку, стрессов, низкую переносимость психологических высокую потребность в изменении состояния сознания как средстве разрешения внутренних противоречий и конфликтов, стремление к самоутверждению и т. д.

Около половины курящих женщин зачастую являются неуверенными в себе личностями. Привычка курить становится *компенсацией различных комплексов*: неуверенности в себе, непривлекательности и т. д., которые женщина самопроизвольно пытается подавить, переступая через систему запретов, а также маскируясь под маску «сильной и целеустремленной женщины». Курение девушек – это не что иное, как результат стремления не отстать от других, «быть как все», соответствовать принятому среди «своих» стандарту [1].

По мнению Н. Н. Бойко, высокая распространенность курения среди людей, испытывающих социальные и экономические лишения, говорит о том, что курение может использоваться как механизм снятия стресса. Однако снижающие стресс свойства никотина являются скорее иллюзорными, чем реальными [2, с. 95].

В проведенном нами эмпирическом исследовании, направленном на выявление социально-психологических особенностей и стратегий совладающего поведения курящих девушек, приняли участие студентки четвертого курса факультета психологии и педагогики ГГУ им. Ф. Скорины в количестве 60 человек, из которых 30 – курящие и 30 – некурящие девушки.

Исследование было проведено с помощью следующих методик: опросника социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (в модификации А. К. Осницкого), методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (рисунок 1).

Как показано на рисунке 1, большинство курящих девушек имеют: средние показатели адаптации, высокие показатели принятия других, низкие показатели эмоциональной комфортности и высокие показатели стремления к доминированию.

У не курящих девушек выявлены (рисунок 2) высокие показатели адаптации, средние показатели принятия других, средние показатели самовосприятия, высокие показатели эмоциональной комфортности, и низкие показатели стремления к доминированию.

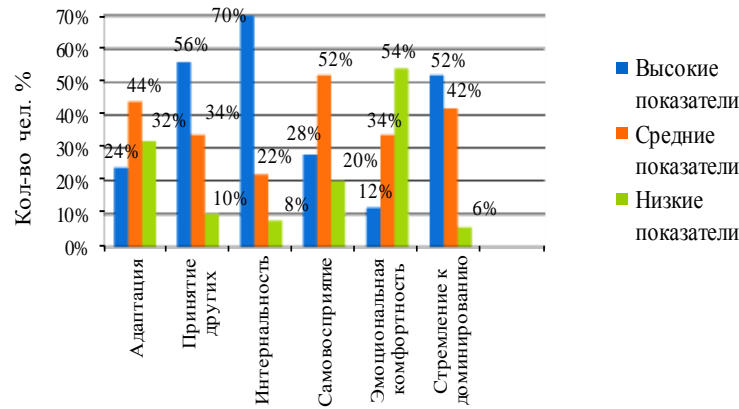


Рисунок 1 – Графическое изображение результатов диагностики социально-психологической адаптации курящих девушек

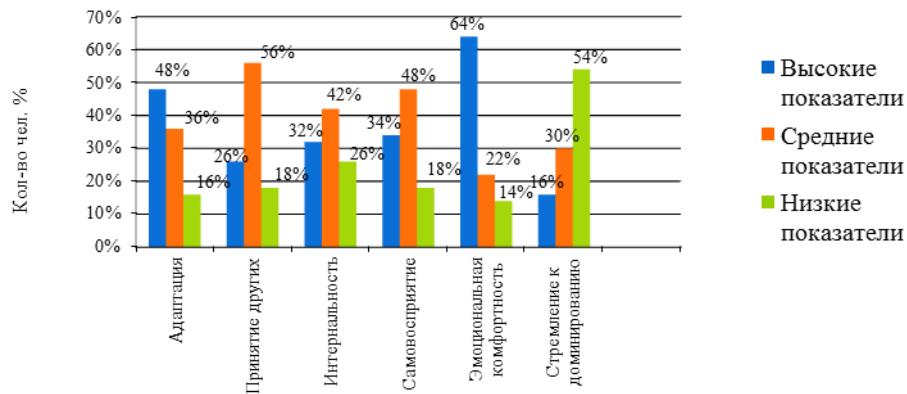


Рисунок 2 – Графическое изображение результатов диагностики социально-психологической адаптации не курящих девушек

Статистический анализ результатов с помощью *t*-критерия Стьюдента доказал достоверность различий между показателями социально-психологической адаптации двух групп испытуемых ( $t = 3,27, p \leq 0,01$ ). Сопоставление показателей копинг-стратегий табакозависимых и некурящих девушек показало, что для первой группы (рисунок 3) характерно использование стратегии «избегание проблем» (высокий уровень зафиксирован у 53 % опрошенных). К стратегии «разрешения проблем» прибегают только 7 % опрошенных, а низкий уровень использования данной стратегии обнаружен у 70 % опрошенных.

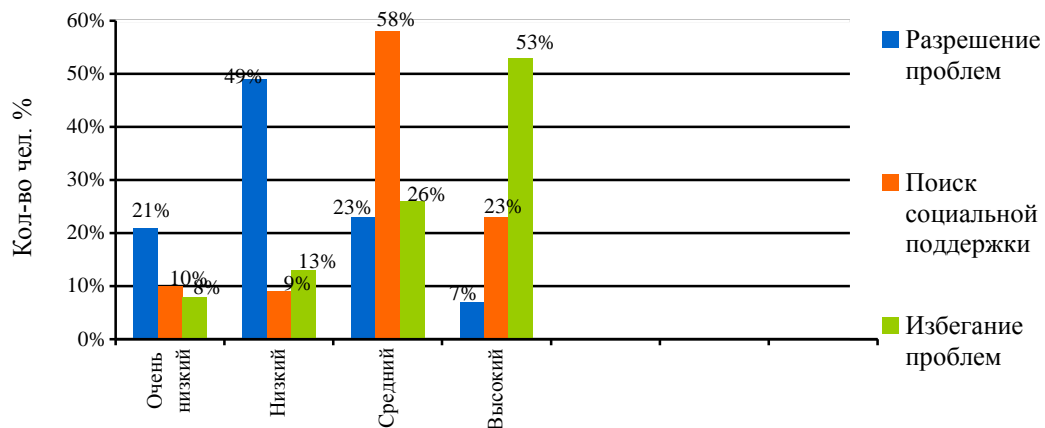


Рисунок 3 – Графическое изображение результатов диагностики доминирующих копинг-стратегий личности курящих девушек



Некурящие девушки (рисунок 4) чаще используют стратегию «разрешение проблем» и «поиск социальной поддержки» и реже – «избегание проблем». Различия достоверны ( $t = 3,36, p \leq 0,01$ ).

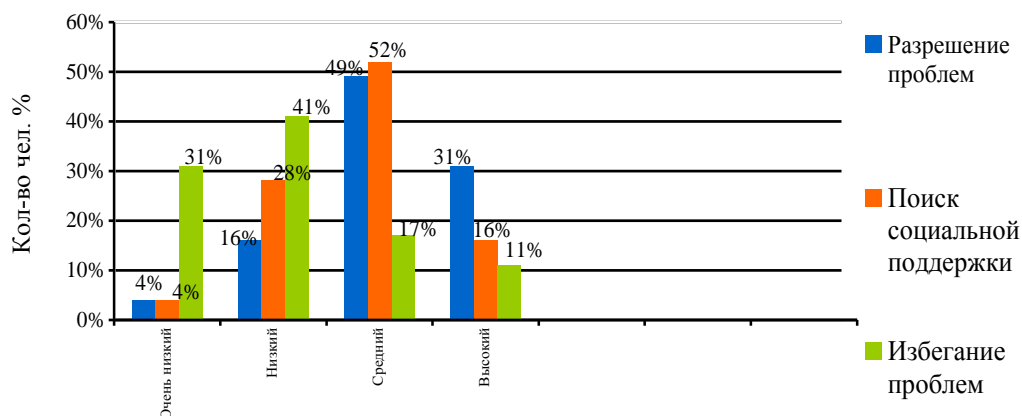


Рисунок 4 – Графическое изображение результатов диагностики доминирующих копинг-стратегий личности не курящих девушек

Таким образом, результаты исследования показали, что курящие девушки имеют отличительные особенности адаптационной сферы по сравнению с группой не курящих девушек: более низкий уровень социальной адаптации и эмоциональной комфортности. Они чаще используют поведенческую стратегию «избегание» и реже – стратегии «поиска социальной поддержки» и «разрешения проблем».

### Литература

- 1 Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учебное пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 116 с.
- 2 Бойко, Н. Н. Никотиновая зависимость (психоактивные зависимости) / Н. Н. Бойко. – 2-е изд. – М. : МОФ «Родная сторона», 2009. – 200 с.

УДК 159.923.32:179.8-057.875

*К. Ю. Рыдкина*

### ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФЕНОМЕНЕ ЗАВИСТИ У СТУДЕНТОВ 5 КУРСА

*В статье раскрывается содержание феномена зависти и ее роли в социально-психологической адаптации личности. Приводятся результаты исследования особенностей представлений студентов о зависти, как негативном эмоциональном состоянии или негативном качестве личности.*

Актуальность исследования зависти обусловлена:

- современным состоянием современного мира, в котором все более ярко выражены социальные неравенства между людьми, где зависть проявляется как к конкретному лицу, так и к целым социальным группам;
- возможностью дезадаптации вследствие зависти;
- недостаточной изученностью феномена зависти, в том числе зависти у студентов.

*Цель исследования:* выявить особенность представлений о феномене зависти у студентов.

На основании анализа литературы по проблеме зависти и значимости представлений зависти для адаптации, была составлена анкета, которая использовала открытый вопрос «Что такое зависть?»

В исследовании принимали участие студенты 5 курса психологического и физического факультетов. Общий объем выборки составил 50 человек, из них 25 студентов физического факультета и 25 студентов психологического факультета. Возраст испытуемых составил 22–24 года. Метод исследования: контент – анализ [1, с. 14].

В результате контент-анализа были выделены следующие конструкты:

Конструкт 1 включает следующее высказывание: «зависть», «когда испытываешь негативные чувства, если у других есть то, что ты хочешь», «пагубное чувство», «чувства», «негатив».

Конструкт 2 включает следующее высказывание: «сравнение себя с другими, думаешь, что они превосходят тебя в чем то».

Конструкт 3 включает следующее высказывание: «разрушение человека полностью», «разрушает дружбу», «разрушает отношения», «снижение самооценки», «это плохое состояние души, которое толкает людей на не хорошие поступки».

Конструкт 4 включает следующее высказывание: «порок, когда ты неудовлетворен достижениями другого», «грех», «болезнь».

Конструкт 5 включает следующее высказывание: «отрицательная эмоция человека», «зависть может играть не малую роль в отрицательных действиях, поступках, словах, мыслях», «злорадство», «обида», «досада».

Конструкт 6 включает следующее высказывание: «плохое качество», «когда человек завидует другому человеку, не может искренне порадоваться за друга», «качество человека».

Конструкт 7 включает следующее высказывание: «не знаю».

Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Изучение представлений о феномене зависти у студентов 5 курса на психологическом и физическом факультете

Конструкты	1	2	3	4	5	6	7
Результаты понимания феномена зависти	36 %	4 %	10 %	8 %	14 %	20 %	8 %

Из представленной таблицы, видно, что:

- 4 % не знают ответа на поставленный вопрос;
- 36 % от выборки испытуемых, считают, зависть эмоциональным чувством;
- 20 % от выборки испытуемых, считают, что зависть, это качество личности, которое препятствует положительным эмоциям;
- 14 % от выборки испытуемых, описывают феномен зависти, как состояние эмоций, причем акцент делается на действенную составляющую, которая отражается на эмоциональных отношениях и отражается на состоянии здоровья;
- 10 % от выборки испытуемых, считают зависть, как действенную составляющую, которая разрушительно действует как на себя, так и на отношения, чем в ответах испытуемых, которые описывают зависть как состояние эмоций, сила воздействия зависти в данном случае будет значительно сильнее;
- 8 % от выборки испытуемых, считают зависть, как ценностную составляющую.

Один студент сравнивает зависть с зеленым цветом, так же, еще один студент описывает зависть как позитивный аспект и два человека описывают зависть, как чувство превосходство одного над другим.

Представленный анализ, показал, что респонденты описывают зависть, как негативное эмоциональное состояние или негативное качество личности, который может иметь действенную составляющую, влияющую на личность в разной степени выраженности, в том числе и как, оказывается разную степень разрушения. Часть респондентов считают, зависть, как ценность, как негативный аспект, который приводит к болезни.

Полученные результаты показывают, с одной стороны однозначное понимание зависти как негатива, с другой стороны имеются расхождения в понимании зависти, как составляющую личности, возможно, такое понимание зависти указывают на многогранность этого понятия. Полученные результаты могут быть использованы в работе психологов, кураторов, работников социально-психологической службы для планирования и осуществления воспитательной работы.

### Литература

1 Горленко, В. П. Контент-анализ как метод социально-педагогического исследования / В. П. Горленко // Профессионализм социального педагога: проблемы и пути совершенствования: сб. научных статей. Вып. 5 / редкол. Ф. В. Кадол (науч. ред), Л. И. Селиванова (отв. ред.), В. П. Горленко. – Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 220 с. – С. 14–20.

УДК 316.772:316.472.4-057.875

*Е. С. Силич*

### ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

*В статье представлены результаты исследования особенностей понимания общения в социальных сетях у студентов, обучающихся разным профессиям. Выявленные различия свидетельствуют о большей зависимости от социальных сетей студентов исторического факультета по сравнению со студентами биологического факультета.*

Профессиональную деформацию изучали Т. А. Жалагина, 1999; А. В. Осницкий, 1999; Л. В. Мардахаев, 2001; В. П. Безносков, 2004; С. Ф. Вакарина, 2002; Н. В. Гордиенко, 2008; О. Б. Полякова, 2013; Г. В. Солдатова, 2015, и другие. Ряд авторов отмечали как негативный, так и позитивный аспекты профессиональной деформации [1]. Э. А. Соколова отмечала, что профессиональная деформация начинается еще на стадии обучения профессии [2]. Целью исследования явилось установить, имеются ли различия общения в социальных сетях у студентов, обучающихся разным профессиям.

Выборка сформирована случайным образом, для исследования была выбрана группа биологического факультета в количестве 25 человек и исторического факультета в количестве 25 человек. Респонденты данных факультетов являются студентами ГГУ им. Ф. Скорины. Методики исследования – анкета «Общение молодежи в социальных сетях» [3]. Анкета предоставлена в таблице 1.

Таблица 1 – Анкета «Общение молодежи в социальных сетях»

Название вопроса	Варианты ответов
1	2
1. С какой целью Вы, в основном, пользуетесь интернетом?	1) общение (социальные сети)
	2) учеба/работа
	3) просмотр фильмов/ прослушивание музыки
	4) чтение статей/книг/блогов
	5) просмотр новостей
	6) игры
	7) другое

Окончание таблицы 1

1	2
2. Для Вас социальные сети – это ...	1) общение 2) пустая трата времени 3) бессонные ночи 4) спасение от одиночества 5) зависимость 6) интересное времяпровождение 7) возможность заработка 8) другое
3. Какое общение Вам предпочтительнее?	1) живое, реальное 2) в социальных сетях 3) через скайп 4) через телефон (звонки, смс)
4. Могут ли социальные сети, на ваш взгляд, полностью заменить живое общение?	1) да 2) нет 3) затрудняюсь ответить
5. Как часто Вы посещаете социальные сети?	1) каждый день 2) несколько раз в неделю 3) несколько раз в месяц 4) несколько раз в год 5) не пользуюсь вообще
6. Сколько в среднем часов в день Вы проводите в социальных сетях?	1) меньше 1 часа 2) 1–2 часа 3) 2–4 часа 4) больше 4 часов
7. С какой целью Вы посещаете социальные сети?	1) общение с друзьями 2) знакомства 3) просмотр фотографий 4) использование мультимедиа 5) посещение групп/пабликов 6) другое
8. Сколько времени Вы можете спокойно обходиться без социальных сетей?	1) меньше 1 часа 2) 1–3 часа 3) 1 день 4) 2–5 дней 5) 1 неделя 6) 2–3 недели 7) месяц и более
9. Как Вы считаете, зависимы ли Вы от социальных сетей и хотите ли Вы избавиться от этой зависимости?	1) да, уже начал(а), есть успехи 2) да, уже начал(а), но пока безуспешно 3) да, собираюсь 4) да, но не сейчас 5) да, не собираюсь 6) независим(а)
10. Сможете ли Вы ради «живого» общения с реальными людьми, отказаться от социальных сетей?	1) да, полностью 2) да, частично 3) нет

Результаты проведенного исследования представлены в таблице 2. В таблице представлены результаты исследования по тем вопросам, где отмечалась достоверность различий.

Таблица 2 – Особенности общения в социальных сетях студентов биологического и исторического факультетов

Номер вопроса	Биологический факультет	Исторический факультет	Достоверность различий	
2.	1)	51,5	37	$p \leq 0,009$
	2)	4	21,3	$p \leq 0,025$
	3)	9,3	8,2	–
	4)	8,1	18,7	$p \leq 0,009$
	5)	3,4	4,3	–
	6)	23,7	10,5	$p \leq 0,009$
	7)	0	0	–
	8)	0	0	–
4.	1)	32,1	4,6	$p \leq 0,002$
	2)	60,7	81,8	$p \leq 0,046$
	3)	7,2	13,6	–
6.	1)	4	0	–
	2)	13,9	44	$p \leq 0,006$
	3)	27	40	$p \leq 0,009$
	4)	55,1	16	$p \leq 0,001$
9.	1)	30,7	52,8	$p \leq 0,055$
	2)	38,6	31,8	–
	3)	26,9	3,8	$p \leq 0,006$
	4)	2,9	7,8	–
	5)	2,9	3,8	–
	6)	0	0	–
10.	1)	20	8	$p \leq 0,009$
	2)	65	56	–
	3)	15	36	$p \leq 0,042$

Для проверки достоверности исследования биологического и исторического факультета, использовался метод углового преобразования Фишера, который описан в книге Е. В. Сидоренко «Методы математической обработки в психологии»[4].

Из представленной таблицы 2 видно, что достоверно чаще ( $p \leq 0,009$ ) студенты биологического факультета считают, что социальные сети – это в первую очередь – общение, а не пустая трата времени, как это считают студенты исторического факультета (с достоверность  $p \leq 0,025$ ). Студенты исторического факультета достоверно чаще ( $p \leq 0,009$ ) считают, что социальные сети это спасение от одиночества, а не интересное времяпровождение, как это считают студенты биологического факультета (с достоверностью  $p \leq 0,009$ ). На вопрос могут ли социальные сети заменить живое общение, достоверно чаще ( $p \leq 0,002$ ) студенты биологического факультета считают, что могут заменить, но в то же время студенты исторического факультета считают, что не могут социальные сети заметить живое общение (с достоверностью  $p \leq 0,046$ ). В среднем, достоверно чаще ( $p \leq 0,001$ ) в социальных сетях студенты биологического факультета проводят больше 4 часов, а не 1–4 часа, как считают студенты исторического факультета ( $p \leq 0,006$ ,  $p \leq 0,009$ ). Студенты исторического факультета достоверно чаще ( $p \leq 0,055$ )

считают, что зависимы от социальных сетей и *уже начали работу* над исправлением, есть успехи в данной работе, а вот студенты биологического факультета так же считают, что зависимы от социальных сетей и *только собираются* исправлять данную ситуацию (с достоверностью  $p \leq 0,006$ ). Достоверно чаще ( $p \leq 0,009$ ) студенты биологического факультета считают, что могут ради «живого» общения с реальными людьми полностью отказаться от социальных сетей, а студенты исторического факультета не могут ради «живого» общения с реальными людьми отказаться от социальных сетей.

Проведенное исследование указывает, что имеются отличия в понимании общения студентов указанных специальностей. Настораживает констатация зависимости от социальных сетей у студентов исторического факультета и длительное пребывание в социальных сетях студентов биологического факультета и некоторых студентов исторического факультета. Результаты исследования могут быть использованы психологом университета при работе со студентами.

### Литература

1 Солдатова, Г. В. Феномен профессиональных деформаций в психологии [Электронный ресурс] / Г. В. Солдатова // Вестник Псковского государственного университета Серия «Психолого-педагогические науки». – Режим доступа: [http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/ppn/ppn2015/ppn\\_15\\_02.pdf](http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/ppn/ppn2015/ppn_15_02.pdf). – Дата доступа 23.04. 2017. Вып. 2/2015. – С. 65–79.

2 Соколова, Э. А. Проблемы профессии и профессионального «сгорания» / В. И. Секун, Э. А. Соколова // Медицинские знания. – № 2. – 2002. – С. 28–30.

3 Анкета «Общение молодежи в социальных сетях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.survio.com/survey/d/I3R8W3X3B8N9F3A7C>.

4 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

УДК 159.923.2:37.013.3:316.625-057.875:159.9

*В. Н. Случак*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И АКТИВНОСТИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ**

*Статья посвящена изучению взаимосвязи профессиональной идентичности и активности в учебно-профессиональной и общественно-полезной деятельности студентов-психологов выпускных курсов. В результате проведённого анализа психолого-педагогической литературы по теме рассмотрены такие понятия как «профессиональная идентичность», «социальная активность студента-психолога», «учебно-профессиональная деятельность», «общественно-полезная деятельность».*

*Представлены результаты проведённого эмпирического исследования взаимосвязи профессиональной идентичности и активности в учебно-профессиональной и общественно-полезной деятельности студентов-психологов выпускных курсов.*

Профессиональная идентичность связана с пониманием личностной диспозиции, основанной на субъективном ощущении причастности к профессиональной общности и состоящую из мотивационного, когнитивного, конативного (поведенческого) и аффективного компонентов. Важную роль в формировании профессиональной идентичности играет адекватность самооценки (самоосознания), положительное эмоциональное

отношение к профессии (принятие), а также активная жизненная позиция личности (субъектности) [1, с. 72].

Особое значение изучение профессиональной идентичности имеет для психологов, так как сама личность практикующего психолога является «инструментом» воздействия на его клиента, а, значит, несформированная профидентичность неизбежно повлечет за собой неспособность к оказанию психологической помощи и несостоятельности данной личности в качестве профессионала.

Многие исследователи подчеркивают, что профессиональная идентичность – продукт длительного личностного и профессионального развития, который появляется на достаточно высоких уровнях овладения профессией. Например, Е. П. Ермолаева отмечает, что профессиональная идентичность складывается при достижении субъектом высокого уровня профессионального мастерства и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса [3, с. 150].

По мнению Ю. П. Поваренкова, она свидетельствует о принятии избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и саморазвития, а также в степени признания себя как профессионала. Профессионалы, принимающие свою профессию как способ жизни, приобретают особое видение окружающего мира и специфическое отношение к нему.

Профессиональная идентичность студента-психолога – это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности в учебно-профессиональной и общественно-полезной деятельности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим психологом [4, с. 54].

Сущность и динамика профессиональной идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдер, реконструируется в пространстве самоопределения, саморазвития и персонализации; психологическая природа идентичности эксплицируется в перспективе «Профессия» (Дело); «Личность» (Образ Я); «Другие» (Профессиональное сообщество). Эта совокупность порождает целостную, устойчивую и тождественную структуру, именуемую идентичностью).

Инициирование становления профессиональной идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдер, зависит от меры ответственности, которую студент-психолог готов на себя принять, соотношения процессуальной и целевой активности, уровня личностного и «технологического» развития, характера выраженности экзистенциального и функционального Я, сильной мотивационной готовности к реализации себя на избранном профессиональном поприще, к вхождению в профессиональное сообщество, к постоянному самоисследованию и развитию своей личности, образа Я [5, с. 334].

Мы разделяем точку зрения Л.Б. Шнейдер о том, что говорить о достижении студентом-психологом высокого уровня профессиональной идентичности можно в том случае, если во время «само-собираения» профидентичности были успешно реализованы следующие моменты: личностное, парадигмальное, инструментальное и ситуативное самоопределение (приобретен опыт); произошла интеграция в профессиональное сообщество (налажено общение);- сформировано и осознаваемо представление о себе как психологе (сформирован адекватный образ Я).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что активность студента-психолога в учебно-познавательной и общественно-полезной деятельности является одним из важных факторов для достижения высокого уровня профессиональной идентичности.

Социальная активность студента-психолога – сложное состояние и одновременно интеграционное свойство обучающегося в высшем учебном заведении осуществлять осознанное, детерминированное им самим взаимодействие с социальной средой по преобразованию себя и среды на пользу общества, отдельного индивида и самого субъекта.

Общей для студентов-психологов является социальная ситуация – получение психологического и педагогического образования в процессе обучения, ведущая деятельность – учебно-профессиональная.

Учебно-профессиональная деятельность – специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого как субъекта с целью развития, формирования его личности как профессионала; с одной стороны, это вид познания, с другой – вид освоения практической профессиональной деятельности, осуществляется на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта.

Что же касается понятия «общественно-полезная деятельность», то у него нет однозначного определения. Разные авторы вкладывают разный смысл в понятие общественно полезной деятельности. Одни полагают, что это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других людей, коллектива и общества в целом. Другие считают, что общественно-полезный характер приобретает любая деятельность, выполняемая для коллектива, общества. Третьи думают, что это деятельность, которая исключает производственные цели, а имеет лишь воспитательные [2, с. 131].

В ходе учебной и общественной деятельности студент-психолог приобретает положительное восприятие себя как субъекта профессиональной психологической деятельности, эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к психологическому обществу, ощущение ответственности за свою профессиональную деятельность.

Все вышеизложенное актуализировало проведение эмпирического исследования, целью которого явилось изучение взаимосвязи профессиональной идентичности и активности в учебно-профессиональной и общественно-полезной деятельности студентов-психологов выпускных курсов

Исследование было проведено на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. Выборка составила 150 учащихся: 75 юношей и девушек 4 курса и 75 юношей и девушек 5 курса.

В ходе проведенного исследования, используя авторскую анкету и методику «Методика изучения профессиональной идентичности» (МИПИ) Л.Б. Шнейдер, были получены следующие результаты.

Данные уровня активности студентов-психологов в профессиональной и общественной деятельности:

- низкий уровень активности – 38 %;
- средний уровень активности – 42 %;
- высокий уровень активности – 20 %.

Наибольшее количество баллов имеет шкала со средним уровнем активности – 42 %; наименьшее количество баллов имеет шкала с высоким уровнем: – 20 %.

Данные статусов профессиональной идентичности студентов-психологов:

- преждевременная идентичность – 7,3 %;
- диффузная идентичность – 39,3 %;
- мораторий – 26 %;
- достигнутая позитивная идентичность – 11,3 %;
- псевдопозитивная идентичность – 16,1%.

Наибольшее количество баллов имеет шкала со статусом «Диффузная идентичность» – 39,3 %; наименьшее количество баллов имеет шкала со статусом «Преждевременная идентичность» – 20 %.

После соотнесения результатов двух методик, были получены следующие данные.

Данные статусов профессиональной идентичности среди испытуемых с низким уровнем активности:

- преждевременная идентичность – 8,8 %;
- диффузная идентичность – 82,4 %;
- псевдопозитивная идентичность – 8,8 %.



Наибольшее количество баллов имеет шкала со статусом «Диффузная идентичность» – 82,4 %.

Данные статусов профессиональной идентичности среди испытуемых со средним уровнем активности:

- преждевременная идентичность – 9,5 %;
- диффузная идентичность – 19 %;
- мораторий – 38,1 %;
- достигнутая позитивная идентичность – 4,8 %;
- псевдопозитивная идентичность – 28,6 %.

Наибольшее количество баллов имеет шкала со статусом «Мораторий» – 38,1 %; наименьшее количество баллов имеет шкала со статусом «Достигнутая позитивная идентичность» – 4,8 %.

Данные статусов профессиональной идентичности среди испытуемых с высоким уровнем активности:

- мораторий – 50 %;
- позитивная достигнутая идентичность – 46,7 %;
- псевдопозитивная идентичность – 3,3 %.

Наибольшее количество баллов имеют шкалы со статусом «Мораторий» – 50 % и «Позитивная достигнутая идентичность» – 46,7 %; наименьшее количество «Псевдопозитивная идентичность» – 3,3 %.

На основании результатов проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

Преобладающим статусом профессиональной идентичности у испытуемых с низким уровнем активности является статус «Диффузная идентичность» (82,4 %), что может свидетельствовать об отсутствии, у испытуемых данной группы, прочных профессиональных и личностных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать.

Преобладающим статусом профессиональной идентичности у испытуемых со средним уровнем активности является статус «Мораторий» (39,3 %), что может свидетельствовать о том, что испытуемые данной группы находятся в состоянии кризиса профессиональной идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные варианты профессиональной и общественной деятельности.

«Мораторий» сочетается со сложными дифференцированными культурными интересами и развитой рефлексией.

Среди испытуемых с высоким уровнем активности преобладает два статуса профессиональной идентичности.

Первый статус – «Мораторий» (50 %), может свидетельствовать о том, что испытуемые в данный момент находятся в состоянии кризиса идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные виды деятельности.

Второй статус – «Позитивная достигнутая идентичность» (46,7 %), может свидетельствовать о том, что испытуемые имеют сформированную определенную совокупность личностно значимых для них целей, ценностей и убеждений, переживаемых как личностно значимых, обеспечивающих им чувство направленности и осмысленности жизни и профессиональной деятельности.

Испытуемые, имеющие высокий уровень активности в познавательной и общественной деятельности преимущественно имеют позитивную достигнутую профидентичность.

Испытуемые же, имеющие средний уровень активности, преимущественно находятся в стадии моратория, из которой, благодаря дальнейшей самостоятельной высокой активности в учебно-познавательной и общественно-полезной деятельности, могут перейти на стадию позитивной достигнутой профидентичности.

## Литература

- 1 Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.
- 2 Буякас, Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов – будущих психологов / Т. М. Буякас // Идентичность: хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та. – Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – С. 127–132.
- 3 Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство/ Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии: научно-методический журнал. – 2004. – № 2. – С. 148–157.
- 4 Казанцева, Т. А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов будущих психологов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – Т. 23. – № 6. – 2002. – С. 51–58.
- 5 Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. – М. : «МОДЭК», 2004. – 600 с.

УДК 316.6:316.362.1-055.52-055.62:316.362.31

*Л. Л. Смирнова*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ**

*Статья посвящена рассмотрению вопроса о детско-родительских отношениях в зависимости от сиблинговой позиции в неполной семье. В статье обоснована актуальность исследования данной проблемы, рассмотрены проблемы воспитания личности в неполной семье. Автор приводит результаты эмпирического исследования особенностей взаимодействия родителей и детей в неполных семьях с учетом сиблинговой позиции.*

Становление ребенка как личности начинается в семье, выступающей первым определяющим внешним условием в жизни ребенка. Это те близкие люди, которые осуществляют не только уход за ребенком, но и «вводят в культуру». В семье ребенок впервые начинает взаимодействовать с окружающей его действительностью, строить свое отношение к ней. Первые люди, с которыми общается ребенок – родители. Для становления личности необходимо общение не только с взрослыми, но и со сверстниками, детьми, которые старше или младше ребенка.

Наличие сиблингов в семье, их гендерные и возрастные особенности, являются особым фактором психического развития ребенка. Восприятие интерпретация семейной ситуации с позиции сиблинга, позволяет в свою очередь понять, почему ребенок поступает так или иначе. Таким образом, необходимо выяснить, как он видит семью и интерпретирует происходящее. Одним из основных направлений исследований формирования детских отношений данной проблематики в зарубежной психологии является изучение особенностей развития ребенка в зависимости от порядка его рождения в семье. Основу такого подхода заложили З. Фрейд и А. Адлер, отметив, что позиция ребенка среди его сестер и братьев имеет особое значение для всей его дальнейшей жизни, детерминируя установки, сопутствующие стилю жизни.

Концепция о сиблинговых позициях была включена М. Боуеном в теорию семейных систем значительно позже других её составляющих [1]. Сиблинговая позиция –

это англоязычный термин, обозначающий позицию ребёнка среди братьев и сестёр [2]. Согласно У. Тоумену, сиблинговые позиции характеризуются количеством детей в семье, их полом, очерёдностью рождения, промежутками между рождениями. Основные сиблинговые позиции таковы: самый старший ребёнок: старший брат братьев, старший брат сестёр, старшая из сестёр и старшая сестра братьев; самый младший ребёнок: младший брат братьев, младший брат сестёр, младшая из сестёр и младшая сестра братьев; средний ребёнок; единственный ребёнок; близнецы: двое, трое, четверо и т. д.

Большинство современных исследований в области детских отношений преимущественно ограничены изучением факторов, определяющих их специфику (материнское отношение к детям, определяющее взаимоотношения между сиблингами; влияние старших сиблингов на формирование социальных умений у младших; влияние пола сиблинга на формирование идентичности; уход за младшим, как условие, способствующее формированию социального поведения и чувства ответственности старшего сиблинга).

Неполная семья – это семья с одним родителем и детьми; неполная семья – малая группа с частичными, неполными связями, где нет традиционной системы отношений: мать – отец, отец – дети, дети – бабушки и дедушки. В большинстве случаев образуется в результате развода родителей и рождения женщиной детей вне брака [3].

В соответствии с поставленной целью и задачами данной работы на базе учреждения образования «Школа-гимназия № 58 им. Ф. П. Гааза» было проведено эмпирическое исследование, котором приняли участие 80 обучающихся 1–4 классов: 40 младших школьников из полных семей и 40 из неполных, и, соответственно, их родители – 120 человек (74 матери и 46 отцов). Средний возраст младших школьников составил 8 лет.

Выборка в соответствии с задачами была разделена на 2 группы: 1) полные семьи – дети, занимающие старшую сиблинговую позицию в семье (20 детей: из них 10 мальчиков и 10 девочек) и дети, занимающие младшую сиблинговую позицию (20 детей: из них 10 девочек и 10 мальчиков); 2) дети из неполных семей, занимающие младшую сиблинговую позицию в семье (20 детей: из них 7 мальчиков и 13 девочек) и старшую сиблинговую позицию (20 детей: из них 11 мальчиков и 9 девочек).

В качестве психодиагностического инструментария нами были использованы опросник «Взаимодействие родителя и ребенка» (И. Марковской (ВРР) и анкета.

Было выявлено, что у родителей старших детей более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Это может проявляться как в мелочной опеке, навязчивости, так и в стремлении ограничивать действия ребенка и связано с возрастом старшего сиблинга (7–9 лет), так как, в подростковом возрасте данное поведение родителей менее эффективно во взаимодействии с детьми. Вместе с тем у родителей старших сиблингов значимое различие в эмоционально близком отношении с ребенком. При этом родители младших сиблингов более значимо относятся к личностным и поведенческим проявлениям своего ребенка, а также более последовательны в принятии различных решений и мер в отношении младшего сиблинга.

Анализ гендерных особенностей родителей также выявляют некоторые различия в отношениях с детьми. Так, по шкале «Воспитательная конфронтация в семье» выявлены различия у родителей старших сиблингов ( $U = 260,5$ , при  $p = 0,031$ ). То есть матери старших сиблингов выделяют низкую сплоченность в семье и частые разногласия по вопросам воспитания, что приводит к конфронтации между родителями.

У родителей же младших сиблингов выявлены статистически значимые различия по шкалам: «Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю» и «Отвержение – принятие ребенка родителем» ( $U = 286,5$ , при  $p = 0,024$  и  $U = 309,5$ , при  $p = 0,058$  соответственно). То есть мамы младших сиблингов в большей степени принимают личностные и поведенческие проявления ребенка и как им кажется, младший ребенок более близок к ним.

Для более полного анализа различия во взаимодействии между родителями и детьми, мы ввели также критерий пола детей и выявили следующие различия: во взаимодействии матерей со старшими девочками и мальчиками по шкале «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ( $U = 48,5$ , при  $p = 0,07$ ). Значимость шкалы сотрудничества между матерями и младшими девочками есть показатель включенности ребенка во взаимодействие родителей с детьми и отражение партнерских отношений.

Значимые различия по шкалам: «Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю» и «Непоследовательность – последовательность родителя» ( $U = 76,5$ , при  $p = 0,092$  и  $U = 78$  при  $p = 0,1$  соответственно) выявлены у матерей младших мальчиков. То есть мамы считают, что младшие мальчики более близки к ним. Это может быть связано с тем, что мальчики больше делятся с мамами чем-то сокровенным и важным для них. Также мамы более последовательны и постоянны в своих решениях, в своем отношении к младшему мальчику, а также в применении наказаний и поощрений.

В ходе исследования выявлено, что критерий «Эмоциональная дистанция – близость ребенка к родителю», у матерей статистически значима, не зависимо от пола младшего ребенка, что предполагает особое отношение матери именно к младшему sibлингу.

Необходимо отметить, что у отцов старших и младших девочек и мальчиков значимых различий во взаимодействии не выявлено. Вместе с тем выявлено статистически значимое различие при исследовании взаимодействия отцов со старшими и младшими девочками по шкалам: «Автономность – контроль по отношению к ребенку» и «Непоследовательность – последовательность родителя» ( $U = 40,5$ , при  $p = 0,02$  и  $U = 39,5$  при  $p = 0,019$  соответственно), что говорит о более высоком «отцовском» контроле по отношению к младшей девочке, высокой эмоциональной уравновешенности и воспитательной уверенности. Данный показатель может выступать, как компенсация ошибок в воспитательном процессе старшего sibлинга.

При анализе взаимодействия отцов к старшим и младшим мальчикам выявлено значимое различие в пользу младших мальчиков по шкалам: «Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю» и «Отвержение – принятие ребенка родителем» ( $U = 53$ , при  $p = 0,041$  и  $U = 58$ , при  $p = 0,041$  соответственно).

В понимании отцовской любви, с точки зрения Юнговских архетипов, есть с появлением ребенка решение нечто важного, удовлетворение каких-то ожиданий. Функция отца – учить, руководить, помогать справляться с проблемами, которые ставит общество перед ребенком. Таким образом, можно предположить, что отец связывает с младшим сыном надежды на будущее и реализуется сам, при упущении в воспитании старшего ребенка.

При анализе взаимодействия матерей со старшими и младшими девочками и мальчиками выявлены различия по шкалам: «Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю», «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ( $U = 47$ , при  $p = 0,01$  и  $U = 62$ , при  $p = 0,063$  соответственно) и «Непоследовательность – последовательность родителя» ( $U = 78,5$ , при  $p = 0,063$ ). То есть мамы более эмоционально близки с младшими девочками и в отношениях отмечают равенство и партнерство. Тогда как, последовательность матерей в решениях о применении наказаний и поощрений, ярче проявляется по отношению к младшим мальчикам. Таким образом, выявлено неодинаковое отношение родителей (отцов и матерей) к детям с учетом их пола и sibлинговой позиции, что, предположительно, влияет на особенности отношений между старшими и младшими sibлингами.

По шкале «Принятие»: 51,9 % опрошенных родителей в полной семье и 58,8 % родителей из неполных семей принимают своего ребенка. Им нравится ребенок таким, какой он есть. Они уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему, одобряют его интересы и планы. По шкале «Кооперация» 63,05% опрошенных родителей в полной семье и 56,6 % родителей из неполных семей проявляет заинтересованность делами

и планами ребенка, стараются помочь ему, высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывают чувство гордости за него.

Большинство опрошенных родителей как в полной семье (63,85 %) так и в неполной семье (55,3 %) поддерживают слишком короткую дистанцию в общении с ребенком. Эти родители ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Они постоянно ощущают тревогу за ребенка, ребенок кажется им маленьким и беззащитным. Это может объясняться небольшим возрастом детей (7–10 лет), а может быть связано и с повышенной личностной тревожностью самих родителей. Почти половина (49,95 %) опрошенных родителей в полной семье и 49,3 % родителей из неполных семей испытываемых используют авторитарный стиль воспитания, который характеризуется строгой дисциплиной и безоговорочным послушанием. Такие родители стараются навязать ребенку свою волю, не в состоянии понять точку зрения ребенка. Они пристально следят за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

По шкале «Инфантилизация» 62,1 % опрошенных родителей в полной семье и 66,85 % родителей из неполных семей видят своего ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом, приписывают ему личную и социальную несостоятельность. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка не воспринимаются всерьез. Ребенок кажется родителям не приспособленным, открытым для дурных влияний. Возможно, именно поэтому 40 % матерей предпочитают жестко контролировать своих детей.

Родители из полных семей стараются быть в большем симбиозе, чем родители из неполных семей, они больше контролируют детей, но меньше подчеркивают неудачи ребенка. Родители детей из неполных семей чаще используют стиль «маленький неудачник», но при этом у них несколько ослаблен контроль по сравнению с родителями детей из полных семей.

Данное исследование, с нашей точки зрения может быть полезно родителям, имеющим два или более детей для выработки рекомендаций в оптимизации детско-родительских отношениях, а также родителям, которые развелись. Также необходимость полученных результатов важна педагогам, обучающим сиблингов для учета специфики их поведенческих характеристик в отношениях и учебной деятельности, например анализ снижения успеваемости ребенка, в связи с появлением младшего сиблинга.

### **Литература**

- 1 Лебеденко, Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Какой Я? Методическое руководство / Е. Н. Лебеденко. – М. : Книголюб, 2003. – Вып. 1. – 64 с.
- 2 Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология: учебник для вузов / Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова, Т. Н. Счастливая и др. – М. : Гардарики, 2008. – 252 с.
- 3 Ключева, Н. В. Общение: Дети 5–7 лет / Н. В. Ключева, Ю. В. Филиппова. – Ярославль : Академия развития, 2001. – 156 с.

**УДК 718.322.2.622.816.627**

***С. А. Станибула***

### **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД**

*В статье рассматривается специфика познавательной сферы детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей. Определяется статистическая компонента проблематики социального сиротства в Республике Беларусь. Дается научный анализ*

*развития данного компонента в дошкольный период. Рассматриваются основные научно-методологические аспекты данной проблематики в психологической литературе. Выявляются ключевые познавательной сферы и ее развития у детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей.*

В последние годы изучению индивидуально-психологических особенностей детей-сирот придается огромное значение. Благодаря четкому и детальному пониманию данной проблематики возможна выработка наиболее эффективной психолого-педагогической стратегии взаимодействия с данной категорией несовершеннолетних.

По состоянию на 2014 г. количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составило 23 955 [1]. Проблема развития личности в условиях отсутствия родительского воспитания в последние годы приобретает все большую актуальность. Глубокое теоретическое знание индивидуальных особенностей личности каждого ребенка-сироты, его духовной сферы необходимо не только для того, чтобы он развивался, то есть соответствовал определенным социальным аспектам, которые предъявляются ему в определенном возрасте, но и потому, что необходимо добиваться максимального развития тех индивидуальных особенностей, которые характерны именно для данного ребенка.

Понимая динамику развития и зная специфику развития в той или иной период мы можем достаточно логично регулировать педагогический процесс в дошкольном учреждении образования. Особенности индивидуально-психологической сферы нашли отражение в работах М. Ю. Кондратьева, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, О. Е. Мирновой. В данной работе рассмотрим познавательную сферу личности детей сирот.

Дошкольное детство является важным периодом в психическом и личностном развитии ребенка. В отечественной психологии и педагогике принято выделять младший, средний и старший дошкольный возраст. Каждый возрастной период связан не только с дальнейшим развитием, но и с существенной перестройкой познавательной деятельности и личности ребенка, необходимой для его успешного перехода к новому социальному статусу – статусу школьника.

В дошкольном возрасте у нормально развивающегося ребенка происходят большие изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно возрастает познавательная активность – развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления.

Росту познавательных возможностей способствует становление смысловой памяти, произвольного внимания и т. д. Значительно возрастает роль речи как в познании ребенком окружающего мира, так и в развитии общения, разных видов детской деятельности. В трудах А. В. Запорожца отмечается, что дошкольники могут выполнять действия по словесной инструкции, усваивать знания на основе объяснений лишь в том случае, если у них имеются четкие наглядные представления [2]. Данные познавательные возможности рассматриваются у детей развивающихся без депривационных аспектов как дети-сироты [3]. Воспитание детей-сирот в условиях детского дома накладывает специфический отпечаток на развитие интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, на весь рисунок поведения. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, психического плана действий, собственной мотивации, в преобладании ориентации на внешнюю ситуацию [4]. Индивидуальные формы психической деятельности формируются на основе процесса усвоения и присвоения ребенком опыта человеческих поколений, воплощенного в материальной и духовной культуре общества, на основе овладения многообразными средствами и способами ориентации в сфере человеческих отношений и предметной практики в мире в целом.

Усвоение общественного опыта деятельности не сводится, при этом к приобретению ребенком знаний и умений или совокупности культурных навыков. Это гораздо более глубокий процесс, включающий в себя формирование его потребностей и способностей, его целостной личности.

Усвоение общественного опыта происходит в процессе активной деятельности ребенка – общения, предметной деятельности, игры, учения и др. В противоречиях, порождаемых его собственной активной деятельностью в мире, и заключены подлинные движущие силы его развития. В то же время для анализа процессов индивидуального развития особенно важно то, что по своему строению деятельность ребенка может быть качественно различной, причем та или иная ее организация складывается не спонтанно и самопроизвольно, а в зависимости от определенных жизненных условий.

К числу таких условий, жизненно необходимых для психического развития и потому требующих в индивидуальном психологическом анализе первостепенного внимания, как известно, относится общение. Начиная с самых ранних этапов онтогенеза, оно приобретает личностный характер и предполагает возможность тесного практического взаимодействия ребенка со взрослым [5].

При решении интеллектуальных задач дети-сироты ориентируются преимущественно на наглядно данную ситуацию и не включают план воображения, внутренний интеллектуальный план. Интеллектуальное развитие детей, воспитывающихся вне семьи, характеризуется дисгармоничностью. Слабо развитым оказывается невербальное мышление при соответствующем возрастной норме вербальном мышлении [2].

Вопреки распространенным представлениям о том, что встречающиеся у детей-сирот отклонения в психическом и, в частности, в интеллектуальном развитии аналогичны встречающемуся в массовой школе «симптому диффисильности», характеризующему «трудных» детей, у детей-сирот наблюдается совершенно другой тип отклонений. Компенсировать данный тип отклонений нельзя теми же путями, которые разработаны для работы с «трудными» детьми из обычной школы. Некоторые частные методики, приемы, рекомендуемые для воспитания и обучения указанных категорий детей, могут быть использованы и в работе с детьми-сиротами. Однако магистральный путь развития их интеллектуальных и личностных потенциалов должен быть ориентирован на специфические именно для этих детей особенности психического развития.

Неблагополучие в умственном развитии детей-сирот в значительной мере определяется скудостью, ограниченностью конкретно-чувственного опыта. Бедность эмоционального опыта, сведение обучения к отработке формально-логических операций, отдельных знаний и навыков, приводят к схематичности, «рассудочности» мышления ребенка. Развитие формальных сторон интеллекта – классификации, систематизации – заменяет собой образное, конкретное познание мира [4]. Это связано с тем, что овладение формальными логическими операциями недостаточно для продуктивной деятельности. Они являются лишь средством, инструментом, позволяющим человеку придать нужную форму тому содержанию, которое он получает в чувственном опыте. Если же само содержание крайне бедно, то даже развитое логическое мышление не будет эффективным.

Психолог, работающий с детьми-сиротами, должен уделять особое внимание обогащению и расширению конкретно-чувственного опыта детей. Для этого полезно обратить внимание на необходимость расширения «пространства обитания» детей – увеличить число прогулок, всевозможных экскурсий, чаще менять помещения, обстановку, в которых дети играют и занимаются, максимально использовать кружковую работу, труд в мастерских и по самообслуживанию, работу на пришкольных участках.

## Литература

1 Зайцев, А. В. В Беларуси сокращается количество сирот и детей, оставшихся без попечения [Электронный ресурс] / А. В. Зайцев. – Режим доступа: [http://naviny.by/gubrics/society/2013/05/15/ic\\_news\\_116\\_416697](http://naviny.by/gubrics/society/2013/05/15/ic_news_116_416697). – Дата доступа: 15.05.2017.

2 Дубровина, И. В. Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи / Психическое развитие воспитанников детского дома / под общ. ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Изд-во Педагогика, 1990. – 15 с.

3 Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / ред. Е. А. Стребелева; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Полиграф сервис, 1998. – С. 12–329.

4 Пашина, Е. П. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома / Е. П. Пашина, А. Х. Рязанова. – М. : Изд-во Ин-та психологии, 2005. – 139 с.

5 Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста ДОСХ / Е. А. Стребелева. – Изд. 2-е, перераб., доп. / 3-е Издательство: Просвещение, 2009.

УДК 37.018.322.2.622.816.627

*С. А. Станибула*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

*В последние годы изучению индивидуально-психологических особенностей детей-сирот придается огромное значение. Благодаря четкому и детальному пониманию данной проблематики возможна выработка наиболее эффективной психолого-педагогической стратегии взаимодействия с данной категорией несовершеннолетних. Автор статьи анализирует особенности эмоциональной, интеллектуальной сферы, самосознания, образа Я детей-сирот.*

По состоянию на 2014 г. количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составило 23 955 [1]. Проблема развития личности в условиях отсутствия родительского воспитания в последние годы приобретает все большую актуальность. Глубокое теоретическое знание индивидуальных особенностей личности каждого ребенка-сироты, его духовной сферы необходимо не только для того, чтобы он развивался, то есть соответствовал определенным социальным аспектам, которые предъявляются ему в определенном возрасте, но и потому, что необходимо добиваться максимального развития тех индивидуальных особенностей, которые характерны именно для данного ребенка. Особенности индивидуально-психологической сферы нашли отражение в работах М. Ю. Кондратьева, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, О. Е. Мирновой. В данной работе рассмотрим психологические особенности детей сирот со следующих позиций: эмоциональная сфера, самосознание, образ «Я», интеллектуальная сфера, произвольность.

*Эмоциональная сфера.* Согласно результатам исследования А. Х. Пашиной и Е. П. Рязановой, для детей-сирот характерно катастрофическое однообразие качественной окраски эмоциональной сферы. Они выражают меньше легко распознаваемых эмоций, чем «благополучные» дети, и хуже распознают выражение эмоций. *Также для них характерна высокая личностная тревожность и низкий уровень эмпатии* [2].

*Агрессивность является одной из основных характеристик личности подростка-сироты.* Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении и распространяется даже на сибсов, то есть братьев и сестер. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими [3]. Агрессивность проявляется в том, что любые действия окружающих, в том числе членов семьи, воспринимаются подростком-сиротой как повод для конфликта.

Особую сложность представляют так называемые «социальные сироты», то есть дети, родители (родитель) которых живы, но лишены родительских прав, из-за чего



длительный контакт с ребенком невозможен. В отличие от ребенка, с рождения, оказавшегося без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее, идет по так называемому невротическому типу, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы. Некоторые исследователи отмечают, что дети, разлученные с матерью, приспособившись к новым условиям жизни, часто как бы забывают ее и даже начинают относиться к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки и т. п.

*Самосознание, образ «Я».* Самооценка представляет собой центральное личностное образование, важнейший регулятор общения и деятельности. *У ребенка-сироты складывается устойчивая заниженная самооценка.* У большинства дошкольников, воспитывающихся в семье, напротив, формируется завышенная самооценка, устойчивое сверхположительное отношение к себе. Следствием недостатка родительской любви является отсутствие у ребенка чувства уверенности в себе, которое, возникнув на ранних стадиях возрастного развития, впоследствии становится устойчивой характеристикой личности ребенка. Низкая самооценка проявляется у детей-сирот в их нерешительности, неуверенности в незнакомой ситуации, избегании нового, низкой инициативности, в стремлении выбирать такие жизненные задачи и ситуации, которые гарантировали бы им успех. Нередко способом компенсации низкой самооценки становится внешняя агрессия. Неуверенность в своих возможностях формирует у детей пассивность, лень, стремление избегать любой продуктивной активности, успех которой не гарантирован.

У детей-сирот слабо сформировано чувство «Я». Причина этого кроется в том, что эти дети крайне мало осведомлены о себе и своем прошлом. У них обычно бывают весьма туманные представления о собственной семье. Напротив, неясность прошлого и причин осиротения является фактором, препятствующим созданию собственной идентичности. Объяснение ребенку в простой и понятной, но правдивой форме того, как с ним обстояло дело раньше и как обстоит сейчас, обычно способствует его успокоению [3]. Видно, что выход за границы настоящего, в котором эти дети проживают, причем выход и в прошлое, и в будущее, создает условие для приобретения ребенком новой жизненной уверенности и новой идентичности, а тем самым и для бегства из порочного круга психической депривации.

*Основную причину развития негативной Я-концепции и спутанной самоидентичности у детей вне семьи* большинство исследователей видят в том, что ребенок с раннего детства имеет дело не с одним любящим и заботливым взрослым, а с множеством постоянно меняющихся людей, очень разных по поведению и характеру эмоционального отношения к ребенку. У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, причем чаще всего положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (своих и окружающих его людей). *У ребенка-сироты преобладает оценочное отношение к себе;* общее эмоциональное отношение к себе – любовь или даже нелюбовь к себе – у него практически не выражено.

У ребенка, растущего в семье, отношение к себе имеет весьма сложную структуру. Элементами этой структуры являются принятие – непринятие себя, общая самооценка, парциальные самооценки, оперативные самооценки и так далее. Эти элементы находятся в весьма сложных взаимозависимостях. Например, подросток может весьма низко оценивать свой характер, успехи в той или иной области, но при этом любить себя. Возникновение такой сложной системы, по мнению М. И. Лисиной, является результатом усвоения ребенком двух различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего – родителей. Последние, с одной стороны, безусловно, любят его вне зависимости от его поведения, свойств характера, а с другой стороны – объективно оценивают то, каков он в различных конкретных ситуациях [2]. Ребенок, растущий вне семьи с раннего детства, лишен первого из этих уровней – безусловной любви, поэтому для него характерно простое, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке [3].

Серьезным следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является также отсутствие у него чувства уверенности в себе.

*Интеллектуальная сфера.* Воспитание детей-сирот в условиях детского дома накладывает специфический отпечаток на развитие интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, на весь рисунок поведения. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, психического плана действий, собственной мотивации, в преобладании ориентации на внешнюю ситуацию. Характерна ограниченность мотивации, ее единообразие и привязанность к непосредственной жизненной ситуации. Преобладают «мотивы сегодняшнего дня», мотивы отдаленной перспективы оказываются практически невыраженными. Могут отсутствовать мотивы и представления, связанные не только с будущим, но и с прошлым. Отсутствие четких представлений о своем прошлом препятствует становлению перспективы будущего [4].

При решении интеллектуальных задач дети-сироты ориентируются преимущественно на наглядно данную ситуацию и не включают план воображения, внутренний интеллектуальный план. *Интеллектуальное развитие детей, воспитывающихся вне семьи, характеризуется дисгармоничностью. Слабо развитым оказывается невербальное мышление при соответствующем возрастной норме вербальном мышлении* [5].

Вопреки распространенным представлениям о том, что встречающиеся у детей-сирот отклонения в психическом и, в частности, в интеллектуальном развитии аналогичны встречающемуся в массовой школе «симптому диффизильности», характеризующему «трудных» детей, у детей-сирот наблюдается совершенно другой тип отклонений. Компенсировать данный тип отклонений нельзя теми же путями, которые разработаны для работы с «трудными» детьми из обычной школы. Некоторые частные методики, приемы, рекомендуемые для воспитания и обучения указанных категорий детей, могут быть использованы и в работе с детьми-сиротами. Однако магистральный путь развития их интеллектуальных и личностных потенциалов должен быть ориентирован на специфические именно для этих детей особенности психического развития.

Неблагополучие в умственном развитии детей-сирот в значительной мере определяется скудостью, ограниченностью конкретно-чувственного опыта. Бедность эмоционального опыта, сведение обучения к отработке формально-логических операций, отдельных знаний и навыков, приводят к схематичности, «рассудочности» мышления ребенка. Развитие формальных сторон интеллекта – классификации, систематизации – заменяет собой образное, конкретное познание мира [6]. Это связано с тем, что овладение формальными логическими операциями недостаточно для продуктивной деятельности. Они являются лишь средством, инструментом, позволяющим человеку придать нужную форму тому содержанию, которое он получает в чувственном опыте. Если же само содержание крайне бедно, то даже развитое логическое мышление не будет эффективным.

Психолог, работающий с детьми-сиротами, должен уделять особое внимание обогащению и расширению конкретно-чувственного опыта детей. Для этого полезно обратить внимание на необходимость расширения «пространства обитания» детей – увеличить число прогулок, всевозможных экскурсий, чаще менять помещения, обстановку, в которых дети играют и занимаются, максимально использовать кружковую работу, труд в мастерских и по самообслуживанию, работу на пришкольных участках.

*Произвольность поведения.* Если для подростков, воспитывающихся в семье, наиболее значимыми являются такие стороны собственного поведения, как негативистическое противопоставление своего поведения – нормативному, а собственных предпочтений – требованиям взрослых, то для детей-сирот наибольшую значимость имеет собственное умение ловко приспособиться к ситуации. То есть, если утверждение собственного «Я», завоевание права вести себя «как хочешь» у подростков из семьи идет через активное противопоставление себя ситуации, привычным нормам, требованиям

взрослых, то у подростков из детского дома – через приспособление к этой ситуации, в чем проявляется защитный характер такого поведения. Сравнение характеристик образа «Я» в данном аспекте создает впечатление, будто воспитанники детского дома более социализированы, лучше умеют подчинить себе ситуацию, использовать ее в своих целях. На деле это, однако, далеко не так.

Интересны результаты исследования, полученные с помощью теста Розенцвейга [5]. Преобладающими у детей-сирот являются реакции защитного типа, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение. У детей-сирот не только не формируется стремление к самостоятельности, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, но и в качестве ценности выделяется прямо противоположное – признание необходимости внешнего контроля над своим поведением. Для подростков, воспитывающихся в семье, более характерным является выражение протеста против опеки и контроля. *Поведение детей-сирот, особенно вне контроля взрослого, часто отличается несобранностью, неорганизованностью.* В интернатах часты жалобы на невнимательность, рассеянность, импульсивность поведения, трудности в организации целенаправленной самостоятельной деятельности. Подобное поведение многими педагогами и психологами часто расценивается как признак психических нарушений, обусловленных плохой наследственностью [7].

Таким образом, ключевые позиции личности, такие как эмоциональная сфера, самосознание, образ «Я», интеллектуальная сфера, произвольность, у детей-сирот носят специфический, отличный от детей из полных семей, характер. Особенности эмоциональной сферы заключаются в высокой личностной тревожности, низком уровне эмпатии, агрессивности. Особенности самосознания проявляются в низком уровне самооценки, негативной Я-концепции, а также в отсутствии у ребенка чувства уверенности в себе. Интеллектуальный аспект развития характеризуется определенной дисгармоничностью выражающийся в недостаточном развитии невербального мышления. Необходимо отметить, что самостоятельное поведение детей-сирот характеризуется несобранностью, неорганизованностью своих действий.

Психологические особенности детей-сирот обусловлены, прежде всего, их особым социальным статусом. Наиболее значимыми из них являются психическая депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним. Учитывая индивидуально-психологические особенности детей-сирот, мы наметим эффективную психолого-педагогическую стратегию взаимодействия с данной категорией.

## Литература

1 Зайцев, А. В. В Беларуси сокращается количество сирот и детей, оставшихся без попечения [Электронный ресурс] / А. В. Зайцев. – Режим доступа: [http://naviny.by/gubrics/society/2013/05/15/ic\\_news\\_116\\_416697](http://naviny.by/gubrics/society/2013/05/15/ic_news_116_416697). – Дата доступа: 15.05.2013.

2 Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении : учеб. пособие / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. –156 с.

3 Ослон, В. Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – 75 с.

4 Пашина, Е. П. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома / Е. П. Пашина, А. Х. Рязанова. – М. : Изд-во Ин-та психологии, 2005. – 139 с.

5 Дубровина, И. В. Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи. / Психическое развитие воспитанников детского дома / под общ. ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Изд-во Педагогика, 1990. –15 с.

6 Психологические исследования познавательных процессов и личности: [сб. ст.] / АН СССР. – М. : Изд-во Ин-та психологии. Наука, 1989. – 161 с.

7 Кучинская, Е. В. Отношение к социальной среде у несовершеннолетних правонарушителей / Е. В. Кучинская. – Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – 57 с

УДК 316.647.5:316.77-057.875:376:378(476)

*Е. П. Старик*

**КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ  
КАК АСПЕКТ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

*В статье рассматриваются социально-психологические особенности толерантного отношения студентов к студентам с ОПФР. В работе представлены наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности у студентов УВО Республики Беларусь, обучающихся совместно со студентами с особенностями психофизического развития. Определены задачи для коррекционно-развивающей программы сопровождения студентов в инклюзии.*

В результате теоретического изучения психологических аспектов инклюзивного подхода в системе высшего образования и анализа научных работ, выявлено, что для студентов с особыми потребностями наиболее *важными субъективными условиями* адаптации к условиям образовательной среды университета, является оценка коммуникации между студентами в группе, отражающая характер межличностных отношений. Понятие межличностных отношений тесно связано с понятием межличностной толерантности и рассматривается как одно из социально-психологических свойств личности, особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия [1].

В современной науке «толерантность» стала не только международным термином, но и одной из наиболее актуальных тем для проведения исследований в контексте проблем, связанных с межличностными и межгрупповыми отношениями. Толерантное отношение к другой личности предполагает признание и понимание того, что личность не просто другая, но и имеет право быть другой. Проявление толерантного и уважительного отношения к другой личности способствует свободному и открытому диалогу, достижению согласия в обществе и, как указывается в Декларации принципов толерантности, является «необходимым условием мира и социально-экономического развития всех народов». Наличие толерантных отношений в обществе приводит к естественному сотрудничеству, сближению людей разных как социальных, так и этнических групп. Непризнание и непринятие их есть проявление интолерантного отношения, которое обуславливает возникновение конфликтов, ксенофобии, агрессивного национализма, расизма, антисемитизма, отчуждения, дискриминации [2].

Основы изучения толерантности были заложены ещё в философских трудах В. М. Золотухина, М. С. Кагана, И. Канта. В психологии толерантность изучается, с одной стороны, как психофизиологическая характеристика организма и психики, с другой стороны, как характеристика личности и ценность общества. В 90-х годах «толерантность» начинает изучаться в контексте взаимоотношений между людьми и становится предметом изучения для А. Г. Асмолова, Г. Л. Бардиера, В. В. Бойко, Г. У. Солдатовой в рамках социальной психологии. Повышенный интерес к проблеме толерантности в психологии отражается в появлении психодиагностического инструментария для измерения явлений толерантности, апробации психолого-педагогических программ формирования

толерантности разных социальных групп. В теоретическом плане в работах В. В. Бойко, С. Л. Братченко, Е. Г. Виноградовой, М. С. Миримановой, Ю. Р. Мухиной, Г. Олпорт содержатся отдельные положения, позволяющие определить сущность межличностной толерантности и ее компонентов [3, с. 41].

Социально-психологические особенности проявления межличностной толерантности подрастающего поколения, в особенности студентов учреждений высшего образования, в социальной психологии затрагивается редко и в недостаточных количествах, как того требует острота возникающих трудностей в процессе инклюзивного образования в Республике Беларусь. В связи с этим было проведено исследование психологических аспектов инклюзивного подхода в учреждениях высшего образования Республики Беларусь, которое заключалось в выявлении социально-психологических особенностей, в частности, уровня толерантности студентов к студентам с особенностями психофизического развития.

Исследование проводилось с помощью методики диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко, на выборке студентов ГГУ имени Ф. Скорины, обучающихся совместно со студентами с особенностями психофизического развития, численностью 225 респондентов. В ходе диагностики общей коммуникативной толерантности, по методике В.В. Бойко, было выявлено, что по шкале неприятие или непонимание индивидуальности другого человека 12 человек показали наименьший уровень принятия индивидуальности другого, 81 студент из опрошенных готов полностью принять индивидуальность другого человека и понять его особенности и сложности, с которыми тот сталкивается. Большинство опрошенных, а именно 132 человека еще не готовы до конца принимать индивидуальность студентов с особенностями психофизического развития, медлительных и суетливых людей (рисунок 1).

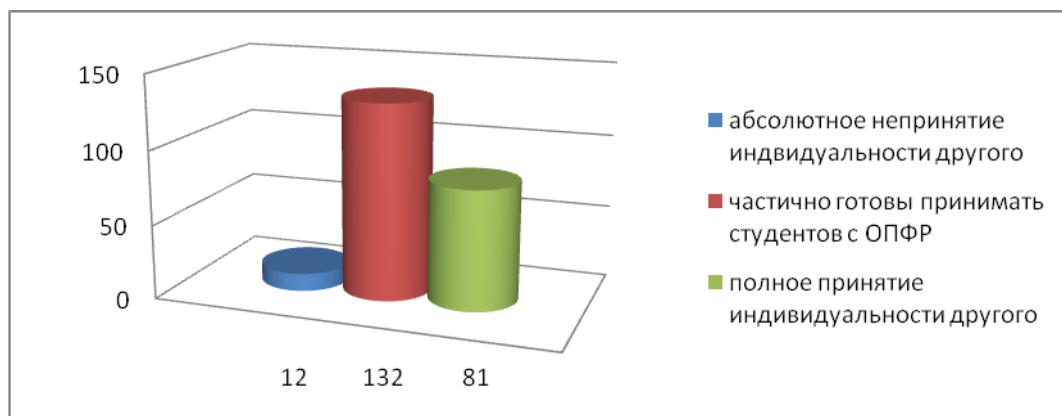


Рисунок 1 – Шкала неприятие или непонимания другого человека

Большинство студентов (141 человек) придерживается общепринятых взглядов в отношении внешнего вида современной молодежи, различных национальностей, субкультур, имеют одинаковое отношение как к мужчинам, так и к женщинам, а так же к деловым партнерам с низким интеллектуальным или профессиональным уровнем; 28 % студентам абсолютно не свойственна категоричность и консерватизм.

Не умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров 24 студента, что составляет 10,6 % из всех опрошенных нами студентов, обучающихся совместно со студентами с ОПФР. В свою очередь, 40 процентов студентов (90 опрошенных человек) не отвечают на грубость грубостью, не показывают, если человек им чем-то неприятен, сохраняют спокойствие, когда другой отстаивает свое мнение, и удерживаются от замечаний, если поведение

других людей неподобающе. Но все же большая часть студентов (111 человек или 49,4 % опрошенных) не удерживаются от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте, но могут проявить свою сдержанность и воспитанность в отношении многих окружающих. Следовательно, навык сглаживания неприятных чувств при столкновении с некоммуникабельными качествами личности развит у большей части студентов на среднем и высоком уровне.

Постоянное стремление переделать, перевоспитать партнеров по общению свойственно лишь 6,6% опрошенных, такие результаты показали 15 человек; 108 человек не имеют привычку поучать окружающих, не пытаются воспитывать кого-либо, не делают кому-либо замечания, и таких студентов большинство. Так же большое количество студентов (102), что составило 43,5 % от общего числа опрошенных, в значительной степени имеют привычку поучать окружающих и командовать близкими, в некоторых случаях ловят себя на том, что пытаются воспитывать кого-либо, возмущаются невоспитанностью других, периодически делают кому-либо замечания. Студентов, которые не умеют прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности всего 12 человек их опрошенных и составляет 5,3% студентов, а вот большинство опрошенных – 147 человек, обычно надеются, что их обидчикам достанется по заслугам, их периодически упрекают в ворчливости и долго помнят обиды, нанесенные теми, кого ценят или уважают. Если же деловой партнер непреднамеренно заденет самолюбие, то на него постараются не обидеться 65,3 % студентов.

Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми, свойственна только 9 студентам из опрошенных, а вот большинство (144 человека или 64 %) не осуждают людей, которые периодически плачутся в чужую жилетку, стараются не уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь, с особым вниманием выслушивают исповеди друзей (подруг). Студентов, не одобряющих своих знакомых, которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях – 32 % (рисунок 2).

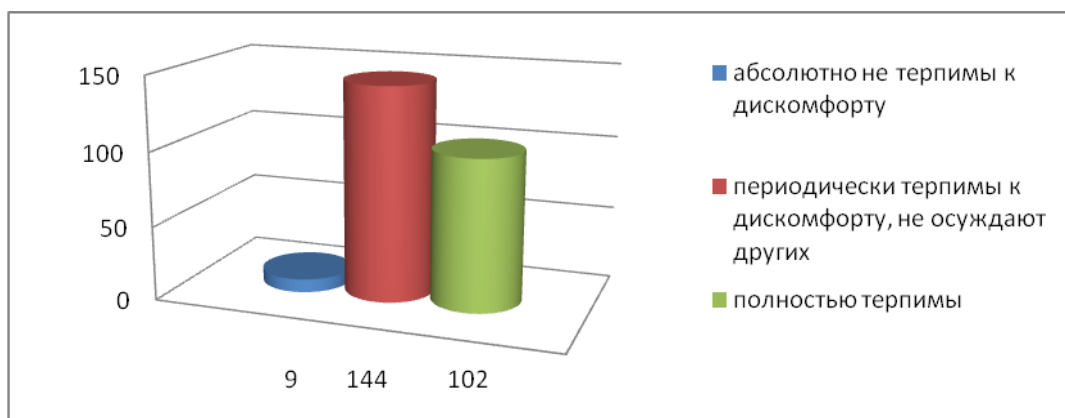


Рисунок 2 – Шкала нетерпимости к психическому или физическому дискомфорту, создаваемому другими людьми

Следовательно, нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми минимальная, и большая часть студентов достаточно терпима к проявлениям физических либо психических недостатков других людей. Однако самые высокие показатели коммуникативной толерантности касаются умения приспособиться к характеру, привычкам и желаниям других. Большое количество студентов (123 человека) стараются идти на уступки партнерам, поддерживать отношения с непохожими на них людьми. Низкие результаты у 6 (это составляет менее 2,7 %) испытуемых, следовательно их поведение сопровождается трудностями в приспособлении

к новым партнерам и совместной работе с ними. Остальные студенты (96 человек или 42,6 %) отвечали на вопросы исследования менее уверенно, что говорит о имеющихся трудностях, если необходимо идти на уступки, то есть они могут из принципа настаивать на своем, даже если понимают, что партнер прав.

В ходе исследования были выявлены наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности у студентов, обучающихся совместно со студентами с особенностями: в целом студенты обладают высоким и средним уровнем толерантности. Когда же речь идет о конкретных аспектах толерантности, таких как неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некомуникабельными качествами партнеров, показатель интолерантности студентов увеличивается до 8 %, возрастает категоричность и консерватизм в оценках других людей.

Одним из условий реализации инклюзивного образования является повышение уровня коммуникативной толерантности внутри учебного коллектива, что подразумевает принятие, уважение различий, отношения к ним как к факторам, способствующим духовному развитию и обогащению. Инклюзивное образование будет выполнять свои функции по гуманизации общества, если будут организованы условия для толерантного взаимодействия студентов со студентами с ОПФР. Основой толерантного отношения к студентам с ОПФР выступает знание об особенностях их личности, имеющемся у них потенциале, способностях и задатках. Это позволит не только понять поведенческие мотивы таких студентов, но и предугадать появление возможных психоэмоциональных реакций на внешние действия, развивать индивидуальность студента, находить правильное решение сложной жизненной ситуации – все задачи реализуются в рамках коррекционно-развивающей программы сопровождения студентов, разработанной для создания и поддержания благоприятного психологического микроклимата в учебных группах и образовательном учреждении в целом.

### **Литература**

1 Батурина, О. С. Проблема развития толерантности студентов педагогического вуза / О. С. Батурина / Психологические исследования на факультете психологии ТГГПУ: Сборник статей / под ред. О. Г. Лопуховой. – Казань : ТГГПУ, 2007. – С. 157–163.

2 Воеводина, Е. В. Инклюзивное образование инвалидов: основные принципы и технологии реализации / Е. В. Воеводина // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 5. – С. 254–266.

3 Воеводина, Е. В. Технологии инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: учебное пособие для студентов-бакалавров / Е. В. Воеводина. – М. : Изд. Московский государственный гуманитарно-экономический ун-т, 2016. – 215 с.

**УДК 316.662:316.472.4-053.6**

***В. В. Стракович***

### **СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*В данной статье рассматривается проблема социометрического статуса, в частности, феномен лидерства. Все больше внимания уделяется воспитанию школьника как саморазвивающейся личности, способной к успеху и лидерству. Описаны подходы по данной проблеме, проведено исследование особенностей социометрического статуса «звезда» или лидера в системе межличностных отношений.*

Огромный вклад в исследование данной проблемы внесли идеи Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, К. Левин, К. Роджерс, И. С. Кон, Э. Эриксон, С. А. Рубинштейн. Существуют различные определения лидерства, например, Б. Д. Парыгин понимает под лидерством процесс организации и управления малой социальной группой, который способствует достижению групповых целей [1]. Т. В. Бендас определял лидерство как феномен групповой жизни людей, он проявляется в наделении одного индивида правом оказывать влияние на решение важных групповых задач и на поведение членов группы [2]. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что все исследователи сходятся в признании того, что для подростков общение со сверстниками имеет огромное значение. Центральное место в жизни подростка занимают отношения с товарищами, которые во многом определяют все стороны его поведения и деятельности.

Любой член группы обладает определенным местом в системе отношений членов сообщества друг с другом. Данная позиция может быть названа социально-психологическим статусом. Давайте рассмотрим определение статуса. Итак, статус – это положение человека в системе внутренних отношений, уровень его авторитета в глазах остальных участников. Статус индивида в группе – это социально-психологическая характеристика его положения в системе внутригрупповых отношений, уровень авторитетности для других членов группы.

Социометрический статус характеризует индивидуальные свойства личности в качестве члена группы. Это количество выборов, которое получает каждый член группы по результатам социометрического опроса. Положительный социометрический статус характеризует лидерскую позицию члена группы. Как правило, лидеры занимают центральное место в коммуникационной структуре группы, и проявляемые ими инициативы более эффективны, чем инициативы других членов группы, то есть они намечают план действий, направляют их и руководят членами своей группы, которые следуют по намеченному ими пути и выполняют их рекомендации. Негативный социометрический статус характеризует дезорганизующие тенденции в поведении члена группы. Специальной методикой измерения социометрического статуса является социометрия. Из отечественных психологов вопросами статуса занимались Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский, В. В. Абраменкова.

В ходе анализа психологической литературы мы пришли к выводу о том, что потребность в приобретении и поддержке статуса – одна из самых важных социальных потребностей в подростковом возрасте. Состояние «аффекта неадекватности» может вызвать угроза утраты имеющегося статуса или невозможность занять определенное положение в структуре групповых отношений [3].

Было проведено исследование социометрического статуса в системе межличностных отношений во взаимосвязи с лидерскими способностями личности в школьных коллективах. В исследовании приняли участие школьники общей численностью 60 человек. Были применены следующие методики: социометрический метод, диагностика межличностных отношений (Т. Лири), методика диагностики лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий).

В ходе проведенного эмпирического исследования было установлено, что преобладающим типом межличностного взаимодействия в группе испытуемых является покорный застенчивый тип. Давайте остановимся на этом типе взаимодействия. Как известно, данный тип характерен для личностей, которые склонны к подчинению, щепетильные в вопросах морали и совести, неуверенные в собственных силах, с повышенной склонностью к рефлексии, с заметным преобладанием мотивации избегания неуспеха и низкой мотивацией достижения, и заниженной самооценкой.

Властный-лидирующий тип межличностного взаимодействия характеризуется оптимистичностью, быстротой реакций, высокой активностью. Данный тип статистически значимо часто встречается в подростковом возрасте.



Для типа межличностного взаимодействия ответственно-великодушный характерны такие личностные особенности, как выраженная потребность соответствовать социальным нормам поведения, существует склонность к идеализации гармонии межличностных отношений, экзальтация в проявлении своих убеждений.

Зависимый-послушный тип межличностного взаимодействия имеет высокую тревожность, повышенную чувствительность к средовым воздействиям, выраженную зависимость собственного мнения и от мнения окружающих.

Недоверчивый-скептический тип межличностного взаимодействия проявляется обособленностью, замкнутостью, ригидностью установок, критическим настроением к любым мнениям, кроме собственного, неудовлетворенностью своей позицией в микрогруппе, подозрительностью.

Прямолинейно-агрессивному типу межличностного взаимодействия свойственны такие характеристики, как ригидность установок, сочетающаяся с высокой спонтанностью, упорство в достижении целей.

Для людей, придерживающихся типа сотрудничающий-конвенциональный (3 человека со слабым уровнем лидерских способностей), характерны такие индивидуально-личностные характеристики, как эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности и низкий уровень агрессивности, повышенная отзывчивость на средовые воздействия.

Независимо-доминирующий тип межличностного взаимодействия наименее редко встречающийся тип межличностного взаимодействия, был выявлен у 1 испытуемого со средним уровнем лидерских способностей. Этот тип сочетается с такими особенностями, как черты самодовольства (или самовлюбленности), дистантность, эгоцентричность, завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества, проявляющееся в стремлении занять обособленную позицию в группе.

Сопоставив результаты социометрического исследования с данными, полученными при изучении межличностных отношений и лидерских способностей, мы приходим к выводу о том, что социальный статус каждого члена группы не определяет характер восприятия индивидом группы, то есть его отношение к окружающим. Таким образом, полученные данные позволят педагогам-психологам системы образования более эффективно организовать процесс психолога-педагога сопровождать развитие школьников.

### **Литература**

- 1 Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, теории и истории (Новое в гуманитарных науках) / Б. Д. Парыгин. – М. : ИГУП, 1999. – 353 с.
- 2 Бендас, Т. В. Психология лидерства: учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 408 с.
- 3 Немов, Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 573 с.

**УДК 796.012.2:005.13**

***В. Ю. Сухарева***

### **ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СПОРТИВНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

*В статье рассматриваются вопросы формирования благоприятного социально-психологического климата в спортивной команде. Спортивная команда как объект изучения в любом виде спорта представляет собой особый вид контактной общности*

*людей, объединенных общей целью совместной спортивной деятельности, основными видами которой являются тренировка и соревнование. Перед спортивной группой как формальной организацией с момента ее возникновения стоят конкретные и четкие задачи, на выполнение которых нацелены как тренер, так и весь коллектив.*

Одной из главных особенностей формальной организации является то, что она способствует объединению индивидов в группу, создает основу для личного контакта. В то же время она регулирует частоту этих контактов, плотность и качественную их сущность. Возникновение и формирование межличностных отношений в спортивных коллективах происходят в соответствии с общими закономерностями формальных организаций и проходят сложный, но всегда однонаправленный путь.

Социально-педагогическая и психологическая специфика современного спорта делает чрезвычайно актуальной разработку путей и методов эффективного управления взаимоотношениями в спортивных коллективах и командах, формирования благоприятной «психологической атмосферы» спортивных команд.

Социально-психологический климат формируется на основе субъективного мнения и отношения человека к окружающей его в коллективе обстановке: к людям, к условиям труда, стилю руководства, групповым нормам и ценностям. Социально-психологический климат представляет собой согласованные мнения, оценки и отношения членов коллектива к окружающему. Каждым человеком переживается индивидуально в виде удовлетворенности и привлекательности работы в данном коллективе, в данных условиях.

Исследованием психологического климата в спортивных командах занимались: Ю. А. Коломейцев, А. Ц. Пуни, А. П. Рудик, В. И. Румянцева, Р. Л. Кричевский, Р. М. Загайнов и др. [1–5].

Объектом исследования в нашей работе являются межличностные отношения в спортивной команде, а предметом – развитие благоприятного социально-психологического климата в спортивной команде.

Цель работы – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить коррекционную программу по развитию благоприятного социально-психологического климата в спортивной команде.

Исходя из цели работы, были сформулированы и решены следующие задачи:

1. Осуществлен теоретический анализ проблемы развития социально-психологического климата в спортивной команде. Движущей силой развития спортивной команды является динамика целей, а стимулом к развитию – гармоничное сочетание целей, как коллективных, так и личных. Главным стимулом, побуждающим спортивный коллектив к единству действий, является общность интересов и задач. Объем и результат деятельности, недостижимый для индивида, может быть достигнут с помощью согласованной коллективной работы.

Спортивная деятельность носит коллективный характер, протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии. Спортивная команда представляет собой коллектив со своими психологическими особенностями, в котором между спортсменами складываются определенные отношения.

Важным фактором, влияющим на психологический климат группы (команды) являются межличностные отношения – объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат эмоциональные состояния взаимодействующих людей. Психологический климат формируется под влиянием групповых эмоций, возникающих в результате достижения командой успеха или, наоборот, неудачи. Однако даже при самом благоприятном психологическом климате в группе могут периодически возникать конфликты – острые противоречия, которые возникают между членами группы при наличии у них взаимоисключающих форм поведения.

Неблагоприятный климат в спортивной команде является негативным фактором неуспешного продвижения команды к достижению общей цели. В таком коллективе отсутствуют нормы равенства и справедливости во взаимоотношениях. Неблагоприятный климат индивидуально переживается как неудовлетворенность взаимоотношениями в коллективе. Это негативно сказывается на настроении спортсмена, его работоспособности, активности и здоровье. Личностные качества спортсмена и тренера, находясь в сложном взаимодействии, по-разному проявляются в различных ситуациях, создают мир отношений, который в одних случаях помогает успешному развитию деятельности и способностей тренера и спортсменов, а в других тормозит это развитие.

Благоприятный социально-психологический климат способствует успешному продвижению команды к достижению общей цели, преодолению препятствий, умению находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях. Создать хороший социально-психологический климат в спортивном коллективе, подобрать команду так, чтобы все ее члены не только успешно взаимодействовали на поле, площадке, но и гармонизировали между собой как личности, построить правильные взаимоотношения в коллективе – большое искусство и большой педагогический труд.

**2.** Разработана программа развития благоприятного социально-психологического климата в спортивной команде, целью которой являлось сплочение коллектива и построение эффективного командного взаимодействия. Основные задачи программы: формирование и усиление общего командного духа, путем сплочения группы людей; развитие ответственности и вклада каждого участника в решении общих задач; получение эмоционального и физического удовольствия от результатов тренинга.

Основной формой работы являлись групповые занятия с элементами психологического тренинга. Основное содержание занятий составляли игры, психотехнические упражнения, упражнения с элементами арт-терапии, психогимнастика, релаксационные методы, продуктивно-творческая деятельность, работа с модулями биологической обратной связи. Программа рассчитана на работу в группе из 10–15 человек. Продолжительность занятий: 3 часа, перерыв 10 минут. Длительность программы, в зависимости от промежуточных результатов, 2–4 месяца при 2–3-х занятиях в неделю.

**3.** Осуществлен анализ эффективности экспериментальной программы по развитию социально-психологического климата в спортивной команде. На основе анализа результатов первичного мониторинга в спортивных командах А и Б были выявлены проблемы в развитии социально-психологического климата этих коллективов. Так неблагоприятным социально-психологический климат в команде А считают 25 % спортсменов, в Б – 18 %. Неустойчиво благоприятным климат в своей команде считают соответственно 43 % и 46 % респондентов.

После окончания проведения развивающей программы по развитию благоприятного социально-психологического климата в спортивных командах А и Б, была отмечена положительная динамика следующих параметров и показателей: 54 % испытуемых оценили социально-психологический климат в команде как благоприятный, 46 % испытуемых – как неустойчиво благоприятный, испытуемых, которые бы оценили социально-психологический климат в команде как неблагоприятный, не было выявлено. Исходя из этого, нами был сделан вывод о достаточной эффективности коррекционно-развивающей программы по развитию благоприятного социально-психологического климата в спортивной команде. Вместе с тем, в команде Б по окончании формирующего эксперимента оценка спортсменами социально-психологического климата изменилась незначительно, что свидетельствует о необходимости продолжения психолого-педагогических мероприятий в данной группе и дополнительных временных затрат со стороны спортивного психолога и тренера.

Практическая значимость исследования состоит в разработке материально-технического обеспечения деятельности спортивного психолога по развитию благоприятного социально-психологического климата в спортивной команде.

## Литература

- 1 Коломейцев, Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю. А. Коломейцев. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.
- 2 Кретти, Б. Дж. Психология в современном спорте / Б. Дж. Кретти. – М. : ФиС, 1978. – 224 с.
- 3 Волкова, И. П. Практикум по спортивной психологии / И. П. Волкова. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
- 4 Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А. В. Родионов. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2004. – 576 с.
- 5 Ханин, Ю. Л. Психология общения в спорте / Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 209 с.

УДК 159.9.019.43:316.622:616–051:616.89–008.48

*И. А. Сыч*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

*В статье приведены результаты исследования связи копинг-механизмов и уровня эмоционального выгорания у медицинских работников. Установлено, что конструктивные модели преодолевающего поведения (поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы) связаны с низким уровнем эмоционального выгорания. Использование неконструктивных копинг-стратегий (бегство-избегание, дистанцирование) связано с высоким уровнем эмоционального выгорания и такими его компонентами, как резистенция и истощение.*

По данным исследований около 80 % специалистов здравоохранения Республики Беларусь имеют различную степень выраженности признаков синдрома эмоционального выгорания [1, с. 2]. В связи с этим вопросы поиска путей снижения выраженности синдрома выгорания, его профилактики и психологической помощи «выгорающим», а также повышения работоспособности и стрессоустойчивости медицинских работников являются актуальной проблемой практической психологии.

Как отмечалось в многочисленных исследованиях, организационные факторы, в качестве которых выступают многочисленные профессиональные стрессоры, присутствующие в деятельности работников здравоохранения, сами по себе не могут вызывать эмоциональное выгорание. Они способствуют его возникновению только в том случае, если накладываются на определенные поведенческие характеристики человека. Большее значение имеет индивидуальный тип реагирования на стрессогенные ситуации. Особую категорию ресурсов стрессоустойчивости представляют характер и способы преодоления стресс-ситуаций – модели преодолевающего поведения.

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. Анализ исследований по данной теме показывает, что имеются противоречивые данные о связи между стратегиями преодоления и уровнем выгорания, при этом полученные данные часто не согласуются. Открытым остается вопрос, что является первичным – предрасположенность к неконструктивным типам копинг-поведения, ведущая к выгоранию, или выгорание, которое детерминирует выбор неконструктивных способов совладающего поведения [2, с. 82].

Для изучения характера связи между уровнем эмоционального выгорания и копинг-механизмами медицинских работников было проведено эмпирическое исследование в отделении интенсивной терапии и реанимации Гомельской областной специализированной клинической больницы. Выборочную совокупность составили 50 медицинских работников. Определение копинг-механизмов осуществлялось с помощью опросника способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман. Диагностика уровня эмоционального выгорания – с помощью методики В. В. Бойко.

Результаты исследования показали, что большинство исследуемых медицинских работников (62 %) имеют эмоциональное выгорание, у 4% – выявлено начинающееся «эмоциональное выгорание», у 34 % медицинских эмоциональное выгорание не выявлено.

С помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена был проведен корреляционный анализ показателей структурных компонентов эмоционального выгорания и способов совладания, который позволил установить следующее.

Выявлена значимая отрицательная связь между уровнем эмоционального выгорания и копинг-стратегией – «поиск социальной поддержки» ( $r = -0,862$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования «поиска социальной поддержки», тем ниже уровень эмоционального выгорания у медицинских работников и наоборот. Используя данную копинг-стратегию, медицинский работник активно взаимодействует со своим окружением (например, консультируется с коллегами), ищет и получает поддержку от социальных институтов и семьи/друзей и таким образом восстанавливает свои эмоциональные ресурсы.

Получена отрицательная корреляция между уровнем эмоционального выгорания и таким способом совладания, как «планирование решения проблемы» ( $r = -0,824$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Использование адаптивной стратегии «планирование решения проблем», заключающейся в преодолении проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, позволяет медицинским работникам эффективно бороться с возникающими трудностями, что помогает оптимизировать деятельность, снижая вероятность развития синдрома выгорания.

Отрицательно связан уровень эмоционального выгорания и «положительная переоценка» ( $r = -0,642$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Использование стратегии положительной переоценки медицинскими работниками, предполагающей попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста, помогает медицинским работникам бороться со стрессовыми ситуациями, самосовершенствоваться. Ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности медицинских работников над

Уровень эмоционального выгорания достоверно связан с копинг-механизмом «бегство-избегание» ( $r = 0,754$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем чаще используется стратегия «бегство-избегание», тем выше уровень эмоционального выгорания у медицинских работников, и наоборот. Отказ от активных действий для преодоления стрессовых ситуаций ведет к переживанию более интенсивных отрицательных эмоций и развитию эмоционального выгорания. Возможно, активный отказ от решения проблем в профессиональной деятельности связан с потребностью работников здравоохранения сохранить субъективное представление о себе как об успешных специалистах. Тем не менее, избегание рассматривается многими специалистами в области стресса как одна из наименее эффективных стратегий преодоления стресса (С. К. Нартова-Бочавер, 1997) и способствует развитию выгорания у данной категории специалистов.

Обнаружена положительная корреляция между стадией эмоционального «истощения» и стратегиями «принятие ответственности» (при  $r = 0,614$ ,  $\rho \leq 0,01$ ) и «бегство-избегание»

( $r = 0,784$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Выраженное использование стратегии «принятие ответственности» в поведении медицинских работников ведет к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что в последующем вызывает развитие эмоционального выгорания. Их частое использование не способствует успешному преодолению профессиональных стрессов, что служит одним из факторов нарастания эмоционального истощения. Вместе с тем частое использование избегания может быть следствием повышенного эмоционального истощения и реакцией на снижение продуктивности деятельности и неудовлетворенности своей работой.

Отрицательная достоверная связь зафиксирована между «истощением» и стратегией «планирование решения проблем» ( $r = -0,712$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Редкое использование адаптивной стратегии «планирование решения проблем», не позволяет медицинским работникам эффективно бороться с возникающими трудностями, и приводит к эмоциональному истощению.

Стадия «резистенции» положительно коррелирует с «дистанцированием» ( $r = 0,543$ ,  $\rho \leq 0,01$ ), «самоконтролем» ( $r = 0,602$ ,  $\rho \leq 0,01$ ) и «бегством-избеганием» ( $r = 0,682$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Таким образом, стремление преодолеть негативные переживания проблемных ситуаций на работе за счет субъективного снижения их значимости и степени эмоциональной вовлеченности в них (что еще больше усугубляет ситуацию), а также целенаправленное подавление и сдерживание эмоций, минимизация их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию ведут к возникновению и развитию эмоционального выгорания.

Анализ результатов эмпирического исследования, в целом, показывает, что медицинские работники представляют собой профессиональную группу риска развития синдрома эмоционального выгорания. Хронический профессиональный стресс, обусловленный самой спецификой работы в медицинском учреждении, способствует усилению эмоционального истощения, чувства неспособности справиться с трудными профессиональными ситуациями, ощущения снижения успешности и продуктивности в работе, являющихся характерными признаками эмоционального выгорания.

Конструктивные модели преодолевающего поведения (поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы) связаны с низким уровнем эмоционального выгорания по различным его компонентам. Использование неконструктивных копинг-стратегий, таких как: бегство-избегание, дистанцирование, самоконтроль, связаны с высоким уровнем эмоционального выгорания и такими его компонентами, как резистенция и истощение. Таким образом, недостаток активного поведения, направленного на решение самой проблемы, использование неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, передание, употребление алкоголя и т.п., с целью снижения мучительного эмоционального напряжения, еще больше усиливает развитие эмоционального выгорания.

Данные о высокой связи копинг-поведения и интенсивности эмоционального «выгорания» у медицинских работников вполне согласуются с результатами исследования этих взаимосвязей в структуре синдрома «выгорания» у представителей других коммуникативных профессий, в частности, торговых агентов, страховых агентов, педагогов, госслужащих, что подтверждает системный характер этих связей.

Для того чтобы разорвать этот порочный круг, необходимо психологическое сопровождение субъекта деятельности на пути его профессионализации. На этапе профессиональной адаптации медицинские работники должны получать знания о психологическом стрессе и способах совладания с ним, о признаках и последствиях неконструктивного копинг-поведения. Профилактические и реабилитационные мероприятия, снижающие риск высокого профессионального выгорания специалистов

здравоохранения, должны быть направлены на формирование конструктивных моделей преодолевающего поведения.

### Литература

1 Скугаревская, М. М. Синдром эмоционального выгорания / М. М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.

2 Старченкова, Е. С. Роль неконструктивного 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. гос. ун-т. – Курск, 2008. – С. 82–99.

УДК 316.37

**В. А. Сычева**

### ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ С ПРОЯВЛЕНИЕМ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Статья посвящена исследованию взаимосвязи между социальной поддержкой и эмпатией среди студентов. Выявлен уровень социальной поддержки со стороны семьи, друзей и близкого человека, а также уровень проявления эмпатии. Проведен сравнительный анализ двух групп студентов, психологического и физического факультетов, относительно уровня воспринимаемой социальной поддержки и проявления эмпатии.*

Для профилактики и коррекции стресса у человека важен комплексный подход. Известно, что социальная поддержка является одним из важнейших факторов при формировании стрессоустойчивости [1, с. 44].

Также есть мнение, что социальная поддержка выполняет роль буфера в отношении психического здоровья, то есть она служит ресурсом, который можно использовать в трудных жизненных ситуациях. Социальная поддержка помогает пережить трудные ситуации и служит источником надежды в ситуации постоянного стресса. Таков основной посыл буферной гипотезы: социальная поддержка смягчает, а иногда и полностью устраняет жизненные трудности для нуждающегося в помощи человека [2, с. 19].

Социальная поддержка является одним из важных аспектов межличностного взаимодействия. Социальные отношения играют весьма важную роль в жизни людей, велико их влияние на психологическое благополучие человека. Так, социальная поддержка и система социальных связей в контексте нормального социального функционирования человека, позволяют ему чувствовать близость и единство с другими людьми, обеспечивает ему чувство социальной принадлежности, дает возможность проживать и адаптивно переживать стрессовые жизненные ситуации, удовлетворяет его базовые потребности, в том числе и потребность в безопасности. Улучшение межличностных отношений способствует развитию эмпатии, обладающей редуцирующим дистресс воздействием [3, с. 178].

Исходным пунктом нашего исследования является то, что у студентов выпускных курсов возрастает потребность в социальной поддержке со стороны близких, семьи и значимых других в период влияния стресса и негативных факторов, связанных с выпускными экзаменами, защитой курсовых и дипломных проектов, необходимости личностного самоопределения в будущей профессиональной среде. А, обучение на психологическом факультете способствует развитию эмпатии, так как эмпатия является профессионально значимым качеством будущих специалистов. К тому же предполагается,

что воспринимаемая социальная поддержка будет положительно взаимосвязана с уровнем проявления эмпатии.

Для выяснения вопроса взаимосвязи между уровнем воспринимаемой социальной поддержки и уровнем проявления эмпатии было проведено исследование с привлечением двух групп студентов, студентов – психологов и студентов – физиков.

Основной мыслью вовлечения в исследование студентов – физиков было то, что характер профессиональной деятельности студентов-психологов и студентов-физиков различен, что может отразиться на уровне воспринимаемой социальной поддержки и степени проявления эмпатии между данными группами.

Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. В исследовании принимали участие студенты 4-го курса факультета психологии и педагогики, специальности «Психология», 30 человек. И студенты 4-го курса физического факультета, специальности «Физическая электроника», 30 человек. Общий объём выборки составил 60 человек, из них 35 девушек (58,33 %) и 25 юношей (41,67 %). Возраст испытуемых составил 20–21 год.

Для выявления взаимосвязи между двумя изучаемыми параметрами был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена. А, для изучения различий между группами относительно уровня воспринимаемой социальной поддержки и проявления эмпатии использовался U-тест Манна-Уитни [4, с. 84].

Корреляционный анализ по Спирмену установил статистически достоверную взаимосвязь воспринимаемой социальной поддержки с проявлением эмпатии, коэффициент корреляции  $r = 0,26$ , при уровне достоверности  $p = 0,045$ . Такой коэффициент указывает на прямую взаимосвязь двух параметров, и возможно то что, более высокий уровень воспринимаемой поддержки приводит к более выраженному проявлению эмпатии.

У студентов-психологов была выявлена статистически достоверная взаимосвязь социальной поддержки и эмпатии,  $r = 0,452$ , при достоверности  $p = 0,012$ . У студентов-физиков не было выявлено статистически достоверной взаимосвязи между социальной поддержкой и эмпатией,  $r = 0,063$ , при  $p = 0,740$ . Таким образом, о достоверной взаимосвязи между двумя параметрами можно говорить только в отношении студентов-психологов.

Корреляционный анализ между уровнем воспринимаемой социальной поддержкой и проявлением эмпатии с учетом пола студентов не выявил достоверной взаимосвязи. Так у девушек  $r = 0,252$  при  $p = 0,144$ , а у юношей  $r = 0,212$ , при  $p = 0,309$ .

Статистический метод непараметрических данных U-тест Манна-Уитни показал, что существует статистически достоверная разница двух групп студентов по общему уровню проявления эмпатии,  $U = 260,0$  при  $p = 0,005$ . Уровень эмпатии у студентов-психологов составил  $M = 45,40$  ( $S = 10,136$ ), соответственно у студентов физиков  $M = 38,47$  ( $S = 7,973$ ).

Однако дополнительно проведенный U-тест Манна-Уитни не выявил разницу двух групп студентов по общему уровню воспринимаемой социальной поддержки,  $U = 438,0$  при  $p = 0,859$ . Уровень социальной поддержки у студентов-психологов составил  $M = 68,43$  ( $S = 8,47$ ), а у студентов-физиков  $M = 66,87$  ( $S = 10,73$ ).

Сравнительный анализ двух групп показал, что, несмотря на то, что студенты-психологи не отличаются от студентов-физиков по уровню воспринимаемой поддержки, уровень проявления эмпатии достоверно выше у студентов-психологов.

Возможным объяснением этих различий могло бы служить наличие в группе психологов большое количество девушек. Для девушек более характерно проявление эмпатии [5, с. 45].

В нашем исследовании различия между студентами мужского и женского пола были также выявлены достоверные различия в проявлении эмпатии,  $U = 274,0$  при  $p = 0,014$ . Уровень эмпатии у студентов мужского пола составил  $M = 38,56$  ( $S = 8,00$ ), а у студентов женского пола  $M = 44,34$  ( $S = 10,175$ ).



На основании проведенного исследования можно заключить, что проявление эмпатии является качеством студентов-психологов. Определить, какой фактор имеет более выраженное значение, принадлежность к полу или обучение на психологическом факультете, в данном исследовании не представляется возможным. Однако можно предположить, что эмпатия не является прямым следствием воспринимаемой социальной поддержки, т. к. исследуемые группы студентов не отличались друг от друга по этому параметру. Скорее всего, выявленная взаимосвязь между уровнем воспринимаемой поддержки и уровнем эмпатии можно объяснить тем, что более эмпатийные студенты, а это чаще девушки, вызывают своим отношением к другим больше социальной поддержки.

### Литература

- 1 Ронгинская, Т. И. Профилактика стресса в студенческой среде / Т. И. Ронгинская // Ананьевские чтения – 2001. – 2001. – № 3. – С. 43–54.
- 2 Лифинцева, А. А. Субъективные факторы восприятия социальной поддержки: обзор современных исследований / А. А. Лифинцева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – № 5. – С. 17–20.
- 3 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. – 2010. – № 1. – С. 177–179.
- 4 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
- 5 Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 752 с.

УДК 159.955:005.321:159.9-057.86

*А. А. Тарутис*

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОСМЫСЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*В основе данной статьи лежат понятия «смысл» и «осмысленность профессиональной деятельности» в психологической науке. Наибольшее внимание уделяется значению осмысленности для профессиональной деятельности психолога. Показано, что именно осмысленность определяет многие характеристики непростой деятельности психолога. Осмысленность деятельности психолога неотрывна от его личностных характеристик, а также от способа видения им своей профессиональной и человеческой миссии.*

Среди многообразных видов деятельности личности, профессиональная занимает особое место. В процессе профессиональной деятельности человек неизбежно вступает в социальные отношения, которые опосредуют динамику смысложизненных ориентаций через новые связи и стимулируют развитие личности. При положительной мотивации субъекта (прежде всего, осмысленной) целостный процесс профессиональной деятельности обуславливает формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально-значимых качеств данной профессии, и накладывает заметный отпечаток на весь облик человека: психомоторику, стереотипы речи и мышления, установки и ценностные ориентации [1, с.146]. Являясь близкими по этимологии к понятию мышление, имея общий корень для словообразования от слова «мысль», смысл, осмысливание, осмысленность охватывают существенно более широкий спектр психических процессов и явлений, раздвигая границы познавательной сферы личности до эмоционально-аффективной, мотивационной и волевой [2, с. 98].

Сущность и феноменология понятия «осмысленность» отражены в работах В. Франкла, З. Фрейда, К. Г. Юнга, Л. С. Выготского, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и других.

Балинтовская группа представляет собой такой метод групповой тренинго-исследовательской работы, объектом которого является изучение отношений «психолог–клиент», «врач–больной» или «педагог–ученик» [3, с. 254]. **Важной функцией балинтовской группы является формирование осознанного отношения к профессиональной деятельности.** Осознанность влияет не только на развитие личностной сферы, но и на профессиональное становление педагога-психолога. Профессиональная деятельность личности занимает одно из наиболее важных и центральных мест относительно других многообразных видов деятельности [4, с. 164].

Методологической основой исследования является интегративное применение экзистенциального, культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии.

Таким образом, актуальность предложенной темы обусловлена, с одной стороны, отсутствием в нашей стране системы психологической поддержки молодых педагогов-психологов, а с другой стороны – слабой теоретической разработанностью и отсутствием практики развития осмысленности профессиональной деятельности педагога-психолога.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник «Метафоры профессиональной деятельности», методика «Смысложизненные ориентации», Д. А. Леонтьев, методика «Мотивация профессиональной деятельности», К. Замфир (в модификации А. Реана). Выборку исследования составили 32 педагога-психолога, стаж работы которых до 3-х лет, работающие в учреждениях образования г. Гомеля. Из них 12 педагогов-психологов (экспериментальная группа) приняли участие в городском проекте «Эффективность работы педагога-психолога: проблемы и пути их решения» в рамках «Школы молодого-педагога-психолога» с сентября 2015 по декабрь 2016 гг., который проходил в форме балинтовской группы, а 20 педагогов-психологов участия не принимала (контрольная группа). После проделанной работы, с педагогами-психологами была проведена повторная диагностика изучения особенностей личностного смысла профессиональной деятельности, особенностей мотивации профессиональной деятельности, а также проявления смысложизненных ориентаций. Сравнительные результаты «до» и «после» проведения балинтовской группы представлены на рисунке 1.

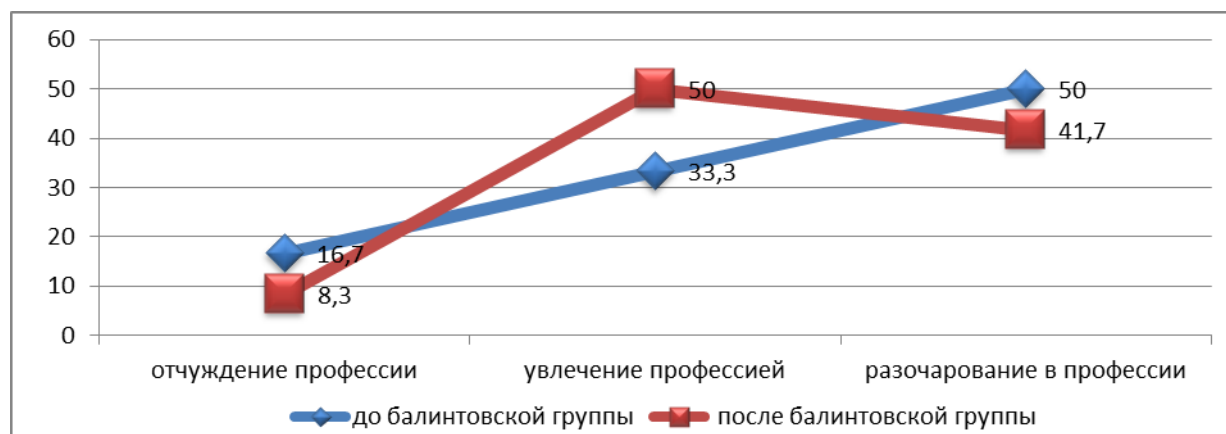


Рисунок 1 – Личностный смысл профессиональной деятельности у молодых педагогов-психологов

Анализируя полученные данные, отметим, что после проведения балинтовской группы у молодых педагогов-психологов повысился критерий «увлечение профессией» с 33,3 % до 50 % ( $U = 13$ , при  $p = 0,05$  %). Это говорит о том, что в процессе посещения

балинговской группы они приобрели профессиональную поддержку со стороны ведущих группы и ее участников, они смогли научиться решать профессиональные проблемы с их помощью, а также приобрели опыт участия в подобных группах. Все это помогло приобрести уверенность в своих силах, найти свое направление в профессии, в котором они чувствуют себя профессионалами своего дела. Кроме этого, у молодых педагогов-психологов снизился уровень критерия «отчуждение профессии» с 16,7 % до 8,3 % ( $U = 9$ , при  $p = 0,05$  %). Это свидетельствует о том, что, посещая балинговскую группу, они смогли осознать значимость профессии в своей жизни, а также понять с какими категориями проблем, с которыми обращаются к ним участники образовательного процесса, они могут справиться, а в каких направлениях профессиональной деятельности им еще нужно приобрести знания и опыт.

Также мы изучили, каким образом изменилась мотивационная структура профессиональной деятельности у молодых педагогов-психологов, принявших участие в балинговской группе, до ее проведения и после представлены на рисунке 2.

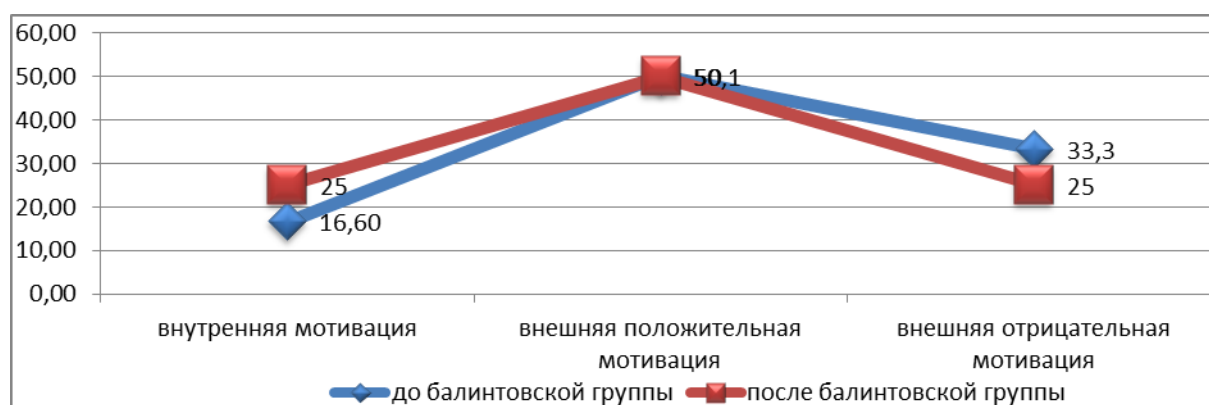


Рисунок 2 – Проявления мотивации профессиональной деятельности у молодых педагогов-психологов

Анализируя полученные данные, отметим, что наблюдается тенденция снижения внешней отрицательной профессиональной мотивации ( $U = 5,3$ , при  $p = 0,1$  %), а также повышения уровня внутренней мотивации ( $U = 5,6$ , при  $p = 0,1$  %) у молодых педагогов-психологов, принявших участие в балинговской группе. Это свидетельствует о том, что работая в балинговской группе, в процессе осмысленности своей профессиональной деятельности, осознания истинных мотивов ее реализации, проработке чувств относительно профессиональной деятельности молодые педагоги-психологи смогли научиться опираться на свои знания, стать увереннее в принятии профессиональных решений, а также найти внутренние ресурсы, позволяющие справляться с негативными моментами, с которыми они сталкиваются в своей работе. Важно отметить, несмотря на то, что у испытуемых преобладает внешняя положительная мотивация, у них повысилась внутренняя мотивация. Это значит, что они стали получать удовлетворение от самого процесса и результатов собственной работы, они стали иметь возможность наиболее полной самореализации именно в данной профессиональной деятельности.

Также мы изучили, каким образом изменились смысло-жизненные ориентации у молодых педагогов-психологов, принявших участие в балинговской группе, до ее проведения и после представлены на рисунке 3.

Анализируя полученные результаты, отметим, что, в связи с тем, что балинговская группа состояла лишь из шести встреч, поэтому существенных различий между результатами у молодых педагогов-психологов до проведения балинговской группы и после нее, выявлено не было. Была выявлена лишь тенденция повышения показателя «локус контроля – Я» ( $U = 5,4$ , при  $p = 0,1$  %). Это свидетельствует о том, что в результате

балинтовой группы молодые педагоги-психологи стали осознавать себя как сильную личность, которая обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

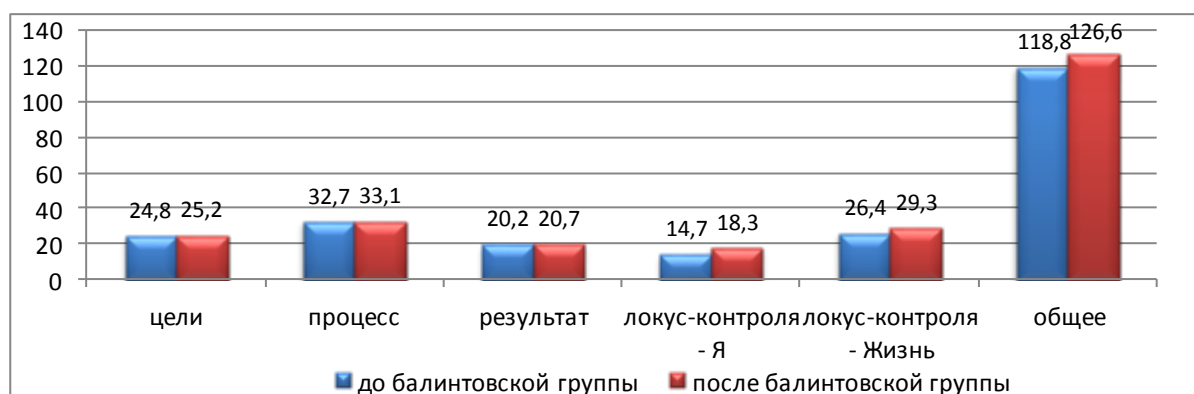


Рисунок 3 – Смыслоразностные ориентации у молодых педагогов-психологов

Таким образом, молодые педагоги-психологи, посещавшие балинговскую группу, на работе стали ставить перед собой более реалистические цели и достигать их. В результате чего их профессиональная деятельность стала приносить больше удовлетворенности, чем ранее.

### Литература

- 1 Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
- 2 Франкл, С. Смысл жизни / С. Франкл // Антропология русской религиозной мысли. – М. : Прогресс, 1993. – 421 с.
- 3 Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб., 2002. – 347 с.
- 4 Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб., 2000. – 486 с.

УДК 159.923.2-053.67

**О. А. Тиришкова**

### СМЫСЛОЖИЗНЕННАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

*Статья посвящена изучению смысложизненной ориентации в период юношества. Рассмотрены особенности выбора смысложизненной направленности в данном возрасте. Проблема поиска смысла жизни является неотъемлемой составляющей становления личности. Именно в юношеском возрасте формируется устойчивая система ценностей и смыслов, посредством становления которой появляется направленность в будущее.*

*Также описаны результаты проведенного нами исследования, направленного на изучение смысложизненных и ценностных ориентаций юношей и девушек.*

В юношеском возрасте, когда молодым людям предстоят различные перемены, которые определяют дальнейшее течение их жизни (выбор будущей профессии, отношения с противоположным полом и т. д.), а также происходит переоценка смысложизненных

целей, ценностей и личностных смыслов, особенно актуальной становится проблема выбора смысложизненной направленности личности.

Изучением смысложизненной ориентации занимались такие ученые, как Б. Г. Ананьев, Б. С. Братусь, А. А. Бодалев, Ф. В. Василюк, Д. А. Леонтьев, Т. М. Андреева, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Ф. Лазурский, Б. Ф. Ломов, В. А. Ядов и др.

Смысл жизни в период юности определяет притязания юношей и девушек, и выбор тех жизненных задач, за осуществление которых они берутся. Юноши и девушки начинают решать задачи, направленные на достижение жизненных целей. Согласно мнению Д. А. Леонтьева, то, что придает жизни смысл, может лежать и в будущем (цели), и в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), и в прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни) [1]. Так, в период юношества смысл жизни ориентирован на будущее.

С. Л. Рубинштейн считает, что смысл человеческой жизни заключается в том, чтобы быть источником света и тепла для других людей, быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь.

Б. С. Братусь истолковывает смысложизненную направленность личности, как насущную потребность, которая базируется на фундаментальном противоречии между ограниченностью (смертностью) индивидуального бытия, и универсальностью родовой сущности человека. Следовательно, смысложизненная направленность – это динамическая проекция общей смысловой концепции личности на данный момент ее повседневной жизни [2].

Таким образом, можно отметить, что важнейшей предпосылкой успешной самореализации юношей и девушек в будущем является согласованная, непротиворечивая система смысложизненных ориентаций.

Нами было проведено исследование смысложизненных и ценностных ориентаций юношей и девушек с помощью методик:

1. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д. А. Леонтьев);
2. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Выборочную совокупность составили 50 человек (27 девушек и 23 юноши в возрасте от 16 до 18 лет). Исследование было проведено на базе Головинской СОШ.

В результате полученных данных с помощью опросника СЖО 46 % школьников имеют средний уровень осмысленности жизни, 14 % от всей выборки имеют низкий уровень выраженности стремления к осмыслению жизни и 40 % респондентов имеют высокий уровень.

Затем были проанализированы данные, полученные по каждой шкале, исходя из распределения респондентов по уровню осмысленности жизни: цели, процесс, результат, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты полученных данных по методике СЖО Д. А. Леонтьева

Субшкалы	Девушки (ср. знач.)	Юноши (ср. знач.)
Цели в жизни	30,1	27
Процесс жизни	27,7	28,5
Результат жзни	24,2	24,6
Локус контроля – Я	19,4	18,1
Локус контроля – жизнь	26,6	31,1
Осмысленность жизни	95,6	94,3

Полученные результаты, представленные в таблице 1, показали, что в целом, юноши и девушки удовлетворены прожитой жизнью. Настоящую жизнь воспринимают интересной и эмоционально насыщенной. Школьники имеют определенные цели на будущее. Однако они не совсем уверены, что способны контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и реализовывать их. Также у них присутствует некоторая неудовлетворенность своей жизнью в настоящем.

По результатам методики «Ценностные ориентации» М. Рокича для девушек значимыми терминальными ценностями являются здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь. Для юношей важными оказались: активная деятельная жизнь, здоровье, свобода.

В группе инструментальных ценностей для девушек важными оказались: воспитанность, жизнерадостность, честность. Для юношей более предпочтительными являются аккуратность, воспитанность и жизнерадостность.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Для юношей и девушек важно их физическое и духовное благополучие, без которых они не смогут осуществлять свои цели в будущем. Стоит отметить, что юноши больше стремятся к свободе, девушки же – к гармоничным отношениям с противоположным полом. Также юноши стремятся реализовать себя в профессиональном плане. В данном возрасте у молодых людей открываются новые ресурсы и возможности для самосовершенствования, они полны стремлений и надежд на «светлое будущее», но также и осознают, что для этого нужно активно использовать и направлять в нужное русло свои силы.

2. Юношам и девушкам в большей степени характерен средний уровень осмысленности жизни: у них присутствует интерес к жизни и ее эмоциональная насыщенность.

Таким образом, смысложизненная ориентация юношей и девушек, а также их общая осмысленность жизни оказывает влияние на профессиональное становление, взаимодействие с другими людьми и развитие личности в целом.

### Литература

1 Крутелева, Л. Ю. Смысложизненные стратегии современной молодежи / Л. Ю. Крутелева // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – Т. 6. – № 1. – С. 18–21.

2 Рыбакова, Н. В. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению у старших подростков с разным уровнем сформированности смысложизненных ориентаций (СЖО) / Н. В. Рыбакова // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2000. – № 1. – С. 44–50.

УДК 159.922.8

*А. Е. Тихиня*

### ОСОБЕННОСТИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

*Статья посвящена проблеме аддиктивного поведения, т. е. изучению форм деструктивного поведения, обусловленного соответствующим типом аддикции (зависимости) и направленного на уход от реальности посредством специального изменения своего психического состояния. В статье описаны особенности аддиктивного поведения личности юношеского возраста, представлена интерпретация результатов диагностики 300 юношей и девушек, обучающихся в ГГУ им. Ф. Скорины.*

На сегодняшний день остро встала проблема аддиктивного поведения молодежи, количество, которой постоянно растет. Наиболее насущным вопросом является выявления ранней склонности молодых людей к аддиктивному поведению. На данный момент отсутствие специальных знаний о своём здоровье и навыков здорового образа жизни, а также своевременных социально адаптивных стратегий поведения у взрослой части населения – родителей, педагогов – не позволяет им оказывать результативное воспитательное действие, психологическую и социальную поддержку. В результате с каждым годом появляются всё новые виды отклоняющегося поведения молодежи.

По данным социологических исследований, от 18 до 22,2 % молодежи регулярно употребляют наркотики или уже являются наркоманами, а доля молодежи, пробовавшей наркотик хотя бы один раз, приближается к 50 %. Число людей, признанных наркозависимыми в болезненной форме, за последние десять лет выросло с 4 545 до 8 873 человек. Из них большая часть молодежь [1].

Сегодня ситуация в Белоруссии усугубляется экономическим кризисом, сильным давлением алкогольного бизнеса, наркотической международной мафии. В нашем обществе сложился информационный фон, способствующий вовлечению молодежи в потребление наркотических веществ. С возрастом происходит заметное уменьшение числа несовершеннолетних, считающих наркотические вещества вредными и опасными, и возрастает количество молодежи, уверенных в том, что потребление некоторых психоактивных веществ допустимо и возможно. Более того, по мере взросления молодежи, возрастает число тех, кто считает, что наркотические вещества обладают некими «полезными» свойствами.

В настоящее время этой проблеме уделяют большое внимание педагоги и психологи, а также специалисты целого ряда наук и социальных практик, изучающие аддиктивное поведение и его влияние на молодежь. Они выделяют общие признаки аддиктивного поведения: устойчивое стремление к изменению психофизического состояния. Данное влечение переживается человеком как импульсивно-категоричное, непреодолимое, не насыщаемое. Борьба с последствиями аддиктивного поведения требует огромных затрат: физических, моральных, финансовых, а также личностной заинтересованности самого аддикта [1].

Педагогами и психологами разработаны определенные теоретические предпосылки для построения социальных и педагогических проектов профилактики аддиктивного поведения, в том числе и в молодежной среде. Таким образом, можно утверждать, что эта проблема является достаточно актуальной. Исследованием в этой области занимались такие ученые, как А. Ю. Егоров, Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, И. Ю. Чернявская, В. Т. Кондрашенко, С. Ф. Самагина, В. А. Хриптонович, Е. А. Назарова, Н. С. Курека, Г. Ф. Бедулина, В. С. Битенский, К. С. Лисецкий, С. Л. Братченко, А. Е. Войскунский, В. С. Мухина, А. Е. Личко, Е. В. Зманская, С. Я. Ермолич и др.

Теоретический анализ по проблеме аддиктивного поведения личности показал, что в современной психологии существует ряд подходов к определению данного понятия. Так, согласно психодинамическому подходу, аддиктивное поведение понимается как следствие фиксации на негативные переживания. В персонологическом подходе аддиктивное поведение понимается как личностно-типологические особенности, которые являются факторами риска формирования аддиктивного поведения. Представители мотивационного подхода рассматривают аддиктивное поведение как активность, выбираемая при невозможности восстановления свободы посредством основного вида поведения. Согласно теории социального научения, аддиктивное поведение рассматривается как связь аддиктивного поведения с отчуждением, чувством бессилия, низким контролем над результатами своих усилий, чувством социальной изоляции. И, наконец, теория ожидаемого действия рассматривает аддиктивное поведение как альтернативную реакцию преодоления, когда потребление ПАВ позволяет нивелировать чувство ответственности за свои действия [3–4].

В данной работе мы под аддиктивным поведением понимаем форму деструктивного поведения, обусловленную соответствующей аддикцией и направленную на уход от реальности посредством специального изменения своего психического состояния. Суть аддиктивного поведения заключается в стремлении изменить свое психическое состояние посредством приема некоторых веществ или фиксацией внимания на определенных предметах или видах деятельности. Выделяют следующие виды аддиктивного поведения: химические (алкоголизм; наркомания; лекарственные средства, превышающие терапевтическую дозу; препараты бытовой химии) и нехимические (гэмблинг; ургентная; работоголизм; табакокурение и т. д.) аддикции [3].

Особое значение относительно личности юношеского возраста приобретает период наиболее активного проявления склонности к аддиктивному поведению. В западных исследованиях факторами риска возникновения аддиктивного поведения являются биологические, генетические, макросоциальные, психосоциальные и демографические факторы. Эмоциональные реакции и поведение личностей юношеского возраста объясняются не только явлениями гормонального характера. Они зависят также от социального фактора и условий воспитания. В юношеском возрасте среди общих мотивов аддиктивного поведения существуют гендерные, характерные для определенного пола мотивы. Доминирующим мотивом курения девушек является снижение веса, успокоение нервов, презентация своего нового имиджа. Юноши хотят казаться взрослее, увереннее, независимее. Кроме общих факторов аддиктивного поведения как девиантного для токсикомании в ранней юношеском возрасте существенную роль играет слабость “Я”, характерная для юношеской группы риска. Эти особенности таковы: замедление, сужение, расщепление и изменение потока психической активности, сменяющих друг друга целей, мыслей о них средствах их достижения, восприятия эмоциогенных стимулов, эмоциональных внутренних переживаний. У юношей – токсикоманов отмечается нарцисстическое положительное отношение к себе и недостаток позитивных чувств к другим людям, прежде всего к родителям.

Цель нашего исследования – изучить особенности аддиктивного поведения юношей и девушек. По результатам изучения склонности к аддиктивному поведению студентов юношей были выявлены следующие особенности: более высокий процент употребления алкоголя среди юношей позволяет говорить о более высокой степени риска развития у них алкогольной зависимости. Также было выявлено, что юноши в отличие от девушек более склонны к любовной зависимости, им присуща зависимость отношений с фиксацией на другом человеке. Было выявлено, что юноши более склонны, чем девушки, к игровой зависимости, они имеют склонность к частым повторным эпизодам участия в азартных играх, что доминирует в их жизни и ведет к снижению социальных, профессиональных интересов, семейных ценностей. В выборке юношей выявлены более высокие показатели склонности к наркотической зависимости, а ведь по мере развития наркотической зависимости отмечаются быстрые нарастающие расстройства психики и поведения у молодёжи, снижается интерес к учебе и работе. При скрытном употреблении наркотиков молодые люди часто и надолго уходят из дома. Большая часть времени тратится не столько на употребление наркотиков, сколько на поиск средств для его приобретения и само приобретение.

По результатам изучения склонности к аддиктивному поведению студентов-девушек были выявлены следующие особенности: для них характерна более высокая степень зависимости от здорового образа жизни, чем у юношей, также большой процент своего свободного времени девушки проводят перед телевизором. В вопросах сохранения и укрепления своего здоровья, девушки в большей степени, чем юноши показали заинтересованность и результативность в соблюдении личной гигиены, сне не менее семи часов в сутки. Также девушками был показан более положительные результаты по вопросам курения, чем у юношей: большинство из опрошенных девушек никогда не пробовала курить. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что девушки более склонны следить за своим здоровьем и сохранять его, в отличие от юношей.

## Литература

1 Каткова, Л. В. Социальные технологии профилактики аддиктивного поведения студенческой молодежи: автореф. дис. док. соц. наук: 22.00.08 / Л. В. Каткова; Рос. акад. – Белгород, 2014. – 24 с.

2 Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.



3 Даулинг, С. Психология и лечение зависимого поведения / С. Даулинг; пер. с англ.; под ред. Р. Р. Муртазина. – М. : Класс, 2000. – 240 с.

4 Фурманов, И. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск : РИВШ, 2011. – 250 с.

5 Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 10-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

6 Разживина, Н. Н. Особенности личностных диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению, в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. кан. пед. наук: 19.00.07 / Н. Н. Разживина; Рос. акад. – Ставрополь, 2013. – 23 с.

7 Погожева, О. В. Психотипологическая изменчивость личности подростков с девиантным поведением в континууме их жизнедеятельности: автореф. дис. док. психол. наук: 19.00.01 / О. В. Погожева; Рос. акад. – М., 2012. – 23 с.

8 Зиннуров, Ф. К. Педагогическая профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях социокультурной среды: автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.05 / Ф. К. Зиннуров; Рос. акад. – Казань, 2012. – 23 с.

**УДК 159.923.2-053.67**

***А. М. Ткачева***

## **ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

*В статье рассмотрены основные концепции смысла человеческого существования в психологии и философии. Теоретически описываются особенности осмысленности жизни в юношеском возрасте. Эмпирическое исследование свидетельствует о том, что в юношеском возрасте присутствует ценностно-смысловая ориентация личности, как подтверждение её реальных достижений.*

Современное общество характеризуется шаткостью устоев, именно поэтому многие современные психологи всё больше обращают внимание на проблему становления смысла жизни и её влияние на дальнейшую судьбу человека. В связи с важностью поиска смысла жизни для личностного развития в юношеском возрасте, когда формируется устойчивая система ценностей и смыслов, посредством становления которой появляется направленность в будущее, актуально и необходимо исследование ценностных ориентаций в данный возрастной период.

Вопросом смысла жизни, её осмысленности интересовались достаточно давно. Античная философия, господствовавшая до VI в., не имела единого понимания смысла человеческой жизни. Так, Сократ смысл жизни видел в счастье, достижение которого связано с добродетельной жизнью, трепетным отношением к законам, знанием нравственных понятий. Платон утверждал, что вопрос смысла жизни кроется в заботах о душе. Аристотель видел его в стремлении стать добродетельным человеком и ответственным гражданином. Эпикур писал, что люди находят смысл своей жизни в достижении личного счастья, покоя и блаженства. Диоген видел смысл жизни во внутренней свободе и пренебрежении к богатству. А стоики – в неизбежности судьбы [1, с. 176].

Такое же разнообразие точек зрения наблюдалось и в европейской философии. Л. Фейербах видел смысл жизни в любви к ближнему, и на этой основе достигалось и собственное счастье; И. Кант – в нравственном долге человека; К. Маркс – в борьбе за коммунизм; Ф. Ницше – в воле к власти; И. Бентам и Д. Милль – в достижении выгоды, пользы, успеха.

Изучение проблемы «смысла жизни» встречается в психологии еще со времен психоанализа З. Фрейда. Однако, по мнению ученого, вопрос о смысле человеческой жизни

вообще не может быть решен удовлетворительно, а точнее и проще было бы ставить вопрос о целях жизни. Он считал, что целью каждого человека является счастье, и это стремление человека к счастью имеет две стороны: стремление к удовольствию и желание избежать неудовольствия. При этом З. Фрейд полагал, что смысл человеческой жизни должен иметь вечную, неизменную опору и поэтому вне религиозного сознания решение этого вопроса невозможно [2, с. 156].

Наиболее развернутое понимание смысла жизни сформулировано в работах А. Адлера. Австрийский психолог сам характеризует свою концепцию как учение о смысле человеческих действий и экспрессивных проявлений, движений, о смысле, который индивиды придают миру и самим себе. А. Адлер утверждает, что ключом к постижению всей личности в целом служит понимание индивидуального смысла жизни. Смысл жизни, формируясь на основе решения глобальных жизненных проблем, находит отражение во всех психических и поведенческих проявлениях, установках, чертах характера человека и, в свою очередь, придает им смысл.

Наиболее полно концепция смысла жизни была разработана В. Франклом. По его мнению, смысл жизни определяют три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. При этом, по утверждению В. Франкла, ценности выступают как желательные формы поведения и предписания, поэтому ценности могут вступать между собой в сильное противоречие из-за неоднозначности большинства ситуаций. Но вот уникальные смыслы никогда не противоречат друг другу. Смысл никогда не задан, он всегда является следствием свободного выбора человека, именно возможность нахождения смысла в конкретной ситуации делает человека свободным и одновременно ответственным за свой выбор.

В поисках смысла человека направляет его совесть. Совесть – по В. Франклу – является органом смысла. Этот смысл человек находит вне себя. Чем больше он отдает себя какому-либо делу, чем больше он отдает себя партнеру, тем больше он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой. Чувство найденного смысла дает человеку огромные душевные силы, чтобы преодолевать жизненные трудности. Отсутствие же смысла жизни, ведет к развитию невроза, делает человека беспомощным перед трудностями жизни. В. Франкл пишет о том, что 90 % алкоголиков и 100 % наркоманов страдает, ощущая утрату смысла жизни. Потеря смысла приводит к попыткам заполнения «экзистенциального вакуума» и поиска счастья с помощью псевдосмыслов – стремления к успеху, власти или потребления и другим. Однако чем больше человек стремиться к наслаждению и счастью, тем больше оно от него ускользает и требует все большей искусственной и изощренной стимуляции. Таким образом, обращение на себя, на свои удовольствия, с целью обрести счастье, ведет к потере этого счастья. «В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя» – писал В. Франкл [3, с. 6].

Юношеский возраст – период индивидуальной жизни человека от 16–17 лет до 22–23 лет. В этом возрастном промежутке развивается способность деятельно, практически соотносить цели, ресурсы и условия для решения задач строительства собственной жизни, перспективы, характерной для взрослого человека (решение профессиональной, производственной задачи; проявление общественной позиции; осуществление общественно значимого поступка или действия; построение собственной семьи и т. п.).

Потребность в осмыслении жизни, выстраивании единой концепции убеждений для лучшей самоидентификации в обществе является новообразованием юношеского возраста. При достижении юношеского возраста общество ожидает от молодого человека четкого профессионального и личностного самоопределения. Решение данной жизненной задачи предполагает согласованную работу когнитивной, эмоциональной и регулятивной сфер личности.

В поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми

житейскими неурядицами, юноша начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя, становится в действительности самим собой.

Об актуальности проблемы поиска смысла жизни в юношеском возрасте говорят многие советские психологи. Например, Л. И. Божович утверждает, что выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становятся для старшеклассников тем мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающим [4, с. 15].

Психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы.

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

В проведенном нами исследовании изучение осмысленности жизни студентов юношеского возраста проведено с использованием методики смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Исследование проводилось на базе УО «Гомельский Государственный университет имени Франциска Скорины». В исследовании участвовали студенты 2 курса факультета психологии и педагогики в возрасте от 18 до 21 года. Всего было опрошено 22 человека (4 юноши и 18 девушек). Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а также пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля:

Результаты исследования показали следующие эмпирические данные:

– цели в жизни – по результатам теста этот показатель находится на среднем уровне, но у девушек этот показатель несколько выше (31,7), чем у юношей (28,5), что говорит о более ясных перспективах и более выраженном устремлении в будущее. У юношей по этой шкале самый высокий средний балл, что говорит о том, что молодые люди, в исследуемой группе, могут быть как и прожектерами, планы которых, в большинстве своем, не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию, так и вполне целеустремленными личностями, не живущими вчерашним и сегодняшним днем;

– процесс в жизни – показатель этой шкалы у девушек (31,8) и у юношей (30,2) так же различен. Девушки воспринимают свою жизнь как эмоциональный, интересный, наполненный смыслом процесс, в то время как юноши чем-то не удовлетворены в своей жизни;

– результативность жизни – по результатам, полученным в этой шкале и юноши (23,2), и девушки (21,4) в целом удовлетворены прожитым отрезком жизни, но, несмотря на это присутствует желание, что-то изменить в прошлом;

– локус контроля «Я» – в этой шкале более высокие результаты у девушек (22,3) в исследуемой группе, чем у юношей (19). По результатам можно сказать о том, что девушки являются сильными личностями, способными построить свою жизнь в соответствии со своими планами, в то время как юноши частично не уверены в своих силах и ощущают неподвластность происходящих в их жизни событий;

– локус контроля жизнь – показатель на среднем уровне у девушек (31,5), и на уровне чуть ниже среднего у юношей (28,5). Результат говорит о неуверенности юношей, что они не полностью являются хозяевами жизни, по сравнению с девушками, которые больше убеждены в подвластности им жизни;

– общий показатель осмысленности жизни – этот показатель находится на уровне чуть выше среднего у девушек (105,3) и среднем у юношей (103,5). Это говорит о том, что девушки больше уверены в себе, имеют достаточно ярко выраженные цели и мотивы по сравнению с юношами.

Таким образом, данные показали, что в целом, студенты удовлетворены прожитой жизнью. Настоящую жизнь воспринимают интересной и эмоционально насыщенной. Студенты имеют определенные цели на будущую жизнь. Однако они не совсем уверены, что способны контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, в юношеском возрасте формируется устойчивая система ценностей и смыслов, посредством становления которой появляется направленность в будущее.

### Литература

- 1 Франкфорт, Г. В преддверии философии / Г. Франкфорт, Г. А. Франкфорт, Дж. Уилсон, Т. Якобсен. – М. : Наука, 1984. – 238 с.
- 2 Фрейд, З. Неудовлетворенность культурой / З. Фрейд. – М. : Академия, 1990. – 301 с.
- 3 Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
- 4 Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

УДК 159.9.019.43:316.622-057.875:616-036.12

*К. В. Толкач*

### ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

*Статья посвящена изучению процессов копинг-поведения у студентов с хроническими заболеваниями. В рамках работы рассмотрены стили и стратегии совладающего поведения, применяемые студентами с хроническими заболеваниями для саморегуляции психических состояний, возникающих в трудных ситуациях учебной и повседневной жизнедеятельности студентов.*

Современный мир характеризуется динамичными изменениями во всех сферах жизни. Возникает проблема функционирования и приспособления человека к постоянно изменяющимся условиям. Одним из факторов, помогающих справиться с подобной ситуацией, является совладающее поведение или копинг.

Изучение процессов копинг-поведения, по мнению В. А. Бодрова [1, с. 24], представляется для психологии методологическим шагом вперед, а результаты исследований имеют огромные возможности для практического применения (повышение эмоциональной устойчивости, стрессустойчивости человека, его психологического благополучия, обучение навыкам совладающего поведения как профилактики психического здоровья).

Копинг-стратегии – это сознательно сформулированные способы совладания, которые человек может использовать для преодоления возникших трудностей.

По мнению В. А. Бодрова, процесс совладающего поведения является проявлением индивидуальных личностных способов взаимодействия с окружающим миром, в котором проявляются особенности субъекта и характеристики ситуации, отраженные в его сознании в категориях ценности, значимости и последствий конкретного события. То есть, данный способ поведения субъекта выступает как способ защиты от нежелательного воздействия ситуации путем преобразования или смягчения ее требований в целях уменьшения или окончательной ликвидации условий развития стресса [1, с. 51].

Структура копинг-процесса представляет собой следующую цепочку звеньев: восприятие стрессовой ситуации – оценка личности как угроза или вызов – копинговое действие или реакция – успех копинга, новая оценка ситуации.

Обобщив данные многолетних исследований, ученые, выделили пять основных задач копинга:

- минимизация негативных воздействий ситуаций и повышение возможностей восстановления;
- приспособление к различным жизненным ситуациям или их преобразование;
- поддержание эмоционального равновесия;
- поддержание уверенности в силах, положительного образа «Я»;
- Поддержание и сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми [2, с. 71].

Наряду с копинг-стратегиями в борьбу со стрессом может вступить и такой механизм, как психологическая защита. Данный термин был введен Зигмундом Фрейдом и представляет собой продукт развития и научения, действующий в подсознании и запускающийся в ситуации конфликта, фрустрации, стресса [3, с. 51].

Единой классификации механизмов психологической защиты не существует, хотя имеется множество попыток по ее созданию. Один из концептуальных подходов представлен Ф.В. Бассиным, где психологическая защита рассматривается как важнейшая форма реагирования сознания индивида на психическую травму. Согласно работам Б. Д. Карвасарского, данный термин подразумевает под собой систему адаптивных реакций личности, направленную на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на Я-концепцию.

Копинг-поведение может использоваться индивидом сознательно, выбираться и изменяться в зависимости от ситуации, а процессы психологической защиты неосознаваемы. Несмотря на то, что копинг и защита основываются на одинаковых, тождественных процессах, они отличаются полярностью направленности – либо на продуктивную, либо на слабую адаптацию.

Процессы совладания требуют от человека большей затраты энергии и включения когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий. Механизмы защиты же, напротив, склонны к более быстрому уменьшению эмоционального напряжения и тревоги.

В отечественной литературе механизмы психологической защиты и механизмы совладания рассматриваются как важнейшие формы процессов адаптации индивида. На сегодняшний день при постановке психотерапевтических задач принято объединять эти механизмы в целостную систему адаптивных реакций личности, что представляется вполне естественным и целесообразным.

Люди, по мнению Л. И. Анцыферовой, которые чаще прибегают к механизмам психологической защиты, воспринимают окружающий мир как источник опасностей, возможно в их мировоззрении преобладает пессимистический настрой. Однако те, кто в ситуациях стресса, предпочитают прибегнуть к использованию копинг-стратегий, напротив, оказываются личностями с оптимистическим мировоззрением и положительной самооценкой [4, с. 148].

Были рассмотрены стили и стратегии совладающего поведения, применяемые студентами с хроническими заболеваниями при саморегуляции психических состояний, возникающих в трудных ситуациях учебной и повседневной жизнедеятельности студентов.

В исследовании принимали участие 80 студентов биологического факультета и 50 студентов юридического факультета в возрасте от 18–22 лет.

В группе студентов с хроническими заболеваниями достоверно выше показатели таких стилей совладающего поведения, как конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

В стрессовых ситуациях у студентов с хроническими заболеваниями копинг ориентирован на избегание и отвлечение. На втором месте стоит копинг ориентированный

на эмоции. В последнюю очередь студенты прибегают к копингу, ориентированному на решение задачи.

На основании полученных результатов можно сделать заключение о слабой сформированности адаптационного потенциала регуляторных свойств у обучающихся с хроническими заболеваниями.

### Литература

- 1 Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
- 2 Гапановская, Р. М. Психологическая защита / Р. М. Гапановская. – М. : Смысл, 2012. – 179 с.
- 3 Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
- 4 Анцыферова, Л. И. Принцип развития в психологии / Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1970. – 370 с.

УДК 159.99.622

*Е. Ф. Тужик*

### ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассмотрена проблематика психоэмоциональных состояний в спорте. Как среди слагаемых успеха, так и среди причин поражения в спортивном соревновании определенная доля принадлежит психическому состоянию спортсмена перед и во время соревнования. Современный уровень науки о спорте позволяет признать зависимость результативности и надежности соревновательной деятельности спортсмена от его психического состояния, предшествующего или сопровождающего ее.*

Спортсмены и команды мира стремятся к достижению рекордных результатов, часто можно слышать упоминания о тревоге, вызванные интенсивной подготовкой, перегрузками и перетренировками, несвоевременным «перегоранием», напряжением и эмоциональным возбуждением. Соревнующиеся спортсмены постоянно подвержены действию различных стрессоров и испытывают нередко высокий уровень тревоги. Разумеется, уровень этот зависит от индивидуальных различий в восприятии и степени подверженности тревоге.

Психическое состояние – это психическая деятельность в определенном промежутке времени, показывающая особенности протекания психических процессов, обусловленных условиями внешней среды и особенностями личности [1, 2].

Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих ученых как в отечественной психологии: Н. А. Аминов, В. М. Астапов, В. А. Бакеев, В. К. Вилюнас, Ю. М. Забродин, Н. Д. Левитов, О. Г. Мельниченко и другие, так и за рубежом: Г. Ю. Айзенк, Р. Б. Кеттелл, К. У. Спенс, Ч. Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, З. Ш. Фрейд, У. П. Морган, К. А. Эликсон и другие. Они придают большое значение исследованию состояния тревоги, являющемуся универсальной формой эмоционального предугадывания неуспеха, которое участвует в механизме саморегулирования, способствуя мобилизации резервов психики и стимулируя поисковую активность. Тревога оказывает негативное влияние на поведение и деятельность индивида.

В своих работах Р. Мей говорил, что тревога есть реакция на ситуацию, когда оказывается под угрозой та ценность, которая по мнению человека жизненно важна для него [3].

Исследователь Ю. Л. Ханин говорит, что для каждого человека, а для спортсмена особенно, характерен индивидуальный оптимальный уровень тревоги, при котором психофизические возможности максимальны. Он говорит, что каждому спортсмену присуща «зона оптимального функционирования» психики [4].

Эффективность деятельности спортсмена будет наилучшей, когда уровень возбуждения находится в пределах этой зоны. Согласно этой теории, одни спортсмены будут достигать своих лучших результатов при наивысшем возбуждении, другие – при полном расслаблении, третьи – при умеренном уровне возбуждения. Он говорит, что не существует оптимального уровня возбуждения для выполнения определенного упражнения или задания, а именно для спортсмена, выполняющего задание, она будет иметь значение, так как есть уровень оптимального функционирования самого спортсмена. Так как уровень ситуативной тревоги различен для разных спортсменов, то целью тренера и спортивного психолога должна быть помощь спортсмену в достижении и определении зоны оптимального возбуждения, то есть оптимального уровня «полезной тревоги» и сосредоточении внимания каждого спортсмена на осознании и последующем его достижении.

Зона оптимального функционирования по Ю. Л. Ханину лежит в пределах плюс–минус 4 балла от значения ситуативной тревоги по шкале Ч. Д. Спилбергера, при которой спортсмен показывает наилучшие результаты. В соответствии с убеждениями Ч. Д. Спилбергера, у многих людей имеется высокая тревожность, это значит выраженное эмоциональное свойство личности, склоняющее к частым проявлениям состояния тревоги, беспокойства в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают [4, 5].

Тревожность – это черта личности, проявляющаяся в склонности испытывать беспокойство и опасения вообще и в частных случаях без серьезного повода. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность человека. У каждого существует свой оптимальный уровень тревожности – так называемая полезная тревожность.

Однако у некоторых людей имеется очень высокая личностная тревожность. Такие люди постоянно испытывают мрачные предчувствия. Они мнительны, постоянно ищут у себя всякие болезни. Высокотревожные люди боятся трудностей, чувствуют себя неуверенно в группе [6].

В современной психологии принято различать «тревогу» и «тревожность». Тревога понимается как психическое состояние, характеризующееся функционированием психики в текущий момент времени по критериям работоспособности, интенсивности, быстродействия, а тревожность – как психическое свойство, устойчивое и постоянно проявляющее характеристики личности, обуславливающее особенности ее поведения и деятельности. Хроническое переживание тревоги как неравновесного состояния и постоянная готовность к его актуализации формируют новообразование личности – тревожность.

Тревожность рассматривается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к переживанию тревоги [7]. Личностная тревожность представляет собой устойчивое образование, проявляющееся в разлитом, хроническом переживании соматического и психического напряжения, к склонности к раздражительности и беспокойству даже по незначительным поводам, в чувстве внутренней скованности и нетерпеливости. Тревожность как черта личности отражает частоту переживаний человеком состояния тревоги. Высокотревожные индивиды переживают состояние тревоги с большей интенсивностью и частотой, чем низкотревожные.

Тревога определяется как эмоциональное состояние острого внутреннего беспокойства, связываемого в сознании человека с прогнозированием опасности. Тревога рассматривается в психологии как неблагоприятное по своей эмоциональной окраске состояние или внутреннее условие, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий [8].

Содержанием тревожности является чувство неопределенности и беспомощности. Эта идея до наших дней активно разрабатывается. Тревожность характеризуется тремя основными признаками: специфическим чувством неприятного; соответствующими соматическими реакциями; осознанием этого переживания.

Человек как существо биологическое, когда опасности подвергается его жизнь, физическая целостность, всегда возникает тревога. Она представляет собой переживание, ожидание неудач. В этом случае она рассматривается как эмоциональное состояние. Тревога призвана регулировать поведение личности в потенциально опасной ситуации. Источником тревоги могут быть как внешние раздражители, так и внутренние факторы (актуальное состояние).

### Литература

- 1 Хекалов, Е. М. Неблагоприятные психические состояния спортсменов их диагностика и регуляция: учеб. пособие / Е. М. Хекалов. – М. : Советский спорт, 2003. – 64 с.
- 2 Герасимова, И. В. Психические состояния как общепсихологическая проблема: хрестоматия / И. В. Герасимова. – Владивосток : ДВГМА, 2001. – 104 с.
- 3 Мэй, Р. Р. Смысл тревоги / Р. Р. Мэй. – М. : Независимая фирма «Класс», 2009. – 384 с.
- 4 Ханин, Ю. Л. Стресс и тревога в спорте, международный сборник научных статей / Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
- 5 Спилбергер, Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. Стресс и тревога в спорте / Ч. Д. Спилбергер. – СПб. : Питер, 1983. – 167 с.
- 6 Прихожан, А. М. Психология тревожности / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
- 7 Костина, Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина. – М. : Речь, 2005. – 198 с.
- 8 Радюк, О. М. Диагностика уровней тревожности в психотерапевтической практике: учебно-методическое пособие / О. М. Радюк, О. Г. Родцевич. – Минск : Знание, 2003. – 40 с.

УДК 796.011.1:003.

*Е. Ф. Тужик*

### СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

*В статье рассматриваются сущностные характеристики метода биологической обратной связи, зародившегося на стыке медицины, биологии, техники и представляющего собой успешно развивающееся направление науки и практики. Это – современный немедикаментозный метод совершенствования нормальных, здоровых и коррекции нарушенных или неоптимально работающих функций организма, основанный на целенаправленной активизации резервных возможностей организма.*

Довольно сложно иногда справиться с гневом, внезапным сильным страхом, депрессией. Или избавиться от назойливых неприятных воспоминаний о травмирующих событиях. Сложно, но возможно! Современные психологические и биомедицинские технологии позволяют каждому научиться управлять процессами, которые происходят в нашем организме: как на физиологическом, так и на психологическом уровне.

Речь идет о достаточно новом направлении современной когнитивно-поведенческой психотерапии – биоуправлении, в англоязычной транскрипции – biofeedback



(биологическая обратная связь – БОС). Сейчас метод БОС эффективно применяется при лечении хронического стресса, депрессии, тревожных расстройств, нарушения сна, фобий, неврозов, синдрома хронической усталости, так и психосоматических заболеваний (при головных болях, гипертонии, бронхиальной астме, синдроме гиперактивности, нарушениях мышечной регуляции, эректильной дисфункции). Суть этого метода заключается в том, что человек, используя информацию о работе своей функциональной системы, обучается управлять ею [1].

Процесс саморегуляции и самоконтроля функционального состояния (ФС) человека эффективнее осуществляется на основе биоуправления, с приемами введения БОС, обеспечивающей дополнительный сенсорный контроль над физиологическими процессами с выработкой навыков ассоциативного регулирования. Показана возможность регулирования сердечного ритма, АД, сосудистого тонуса, температуры кожи, моторных реакций желудочно-кишечного тракта, нервных процессов.

Основная концепция БОС, сводится к тому, что информация о собственном функциональном состоянии позволяет пациенту, спортсмену, оператору обучиться саморегуляции и модификации исследуемой и регулируемой физиологической функции. Из этого следует, что БОС, приобретают большую ценность как метод активизации состояния функциональных систем организма. При этом если осуществляется мониторинг (непрерывный контроль) показателя какой-либо функции, следует говорить о БОС, а если эта информация используется с целью изменения состояния человека, более целесообразно использовать термин «биоуправление с БОС» или, как чаще встречается в отечественной литературе, «адаптивное биоуправление с БОС».

Тренинг на основе биологической обратной связи (БОС-тренинг) опирается на представления об условно-рефлекторной деятельности, разработанные И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. Суть его в том, что формируется связь между действием или событием и конкретным условным сигналом (видео- или аудиоканал). В последующем условный сигнал даже без события формирует рефлекторный отклик на это событие, как будто оно происходило в действительности.

БОС-тренинг – это метод физиологической и психической реабилитации, направленный на активизацию внутренних резервов организма с целью восстановления или совершенствования навыков. Особенно актуальна информация об индивидуальной способности человека к полной и глубокой релаксации. При проведении БОС-тренинга посредством специальных технических устройств (обратная связь, основанная на аудио- или видеосигнале оговоренной заранее причинности – например, сила звука как показатель степени расслабления) человеку передается информация о его текущем состоянии релаксации. На основе полученной информации человек с помощью специальных приемов и аппаратуры, гибко отражающей динамику состояния, развивает навыки самоконтроля и саморегуляции состояния расслабления, чтобы в последующем уже без аппаратуры самостоятельно за короткий промежуток времени отдыха восстанавливать работоспособность, например, после напряженной многочасовой деятельности или после сложных эмоциональных нагрузок [2, 3].

Метод БОС-тренинга весьма перспективен, поскольку позволяет обучиться устойчивым навыкам индивидуальной релаксации за короткий промежуток времени, позволяющий, тем не менее, восстановить работоспособность и эмоциональное равновесие после жестких нервно-психических нагрузок.

Каждый человек обладает определенным набором базовых психофизиологических характеристик, взаимодействие которых необходимо учитывать при проведении индивидуальной коррекционной работы, с целью реабилитации и мобилизации интеллектуального и эмоционального состояния и повышения производительности труда. Поэтому выбор стратегии в разработке программ индивидуальных тренингов определяется особенностью функциональной организации систем вегетативной регуляции

и психофизиологическими характеристиками, определяющими характер эмоционального, поведенческого и физиологического реагирования на средовые воздействия и образующие единый адаптационный психо-вегетативный комплекс.

Давно доказано, что биологическая обратная связь – эффективный способ побороть боль. Как оказалось, головные боли часто связаны с излишним напряжением мышц головы [4].

Нередко при этом происходят спазмы сосудов, нарушается давление, постепенно разрушаются ткани. Подобное перенапряжение может быть вызвано разными причинами, среди которых одна из основных психологическая – тревога, стресс или депрессия. Однако, независимо от исходной причины, в БОС-терапии человек сталкивается с непосредственным следствием – болью, и учится контролировать, например, напряжение мышц головы. Постепенно человек вырабатывает механизм подавления боли [5].

Использование методов БОС дает возможность осознать и увидеть в себе те состояния, которые и так уже есть, и, научившись управлять ими, осознать возможность жить собственной жизнью.

Во время лечения или коррекции перестраивается вся патологичная система реагирования. В настоящее время разрабатываются техники, прививающие профессионально важные навыки; психологические качества, способствующие всестороннему развитию детей, формирующие в человеке творческие способности и социально востребованные качества.

### Литература

1 Сметанкин, А. А. Общие вопросы применения метода биологической обратной связи / А. А. Сметанкин. – СПб. : Биосвязь, 2008. – 100 с.

2 Хекалов, Е. М. Неблагоприятные психические состояния спортсменов их диагностика и регуляция: учеб. пособие / Е. М. Хекалов. – М. : Советский спорт, 2003. – 64 с.

3 Воскресенская, Е. В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 53 с.

4 Ханин, Ю. Л. Стресс и тревога в спорте / Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 287 с.

5 Курашвили, В. А. Новые технологии биологической обратной связи / В. А. Курашвили // Вестник спортивных инноваций. – 2012. – № 34. – С. 10–15.

УДК 159.98:177:005.336.2:159.923.5

*Г. В. Устименко*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТА МОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Г. ЛИНДА

*Статья посвящена анализу теоретической основы создания теста моральной компетентности. Дается критическое рассмотрение метода дилемм Л. Кольберга. Заявлена необходимость изучения практического опыта зарубежных исследователей в сфере диагностики моральной компетентности, а также обоснования возможности адаптации «Теста моральной компетентности» Г. Линда на белорусской выборке.*

Исследование моральной компетентности личности не может быть проведено путем использования изолированных, «отрешенных» от жизненного контекста методов. По оценке О. А. Подольского [1, с. 31], опирающегося на мнение Г. Линда, можно дать адекватное суждение о моральных намерениях человека, наблюдая его поведение

в различных контекстах и измеряя основные параметры, задаваемые предполагаемой моделью нравственности личности.

Л. Кольберг, по признанию критиков теории известного ученого, указывал, что для полноты описания морального поведения необходимо учитывать два аспекта: аффективный – отношение или принципы, на которых человек основывает свое поведение, и когнитивный – формальные свойства взаимосвязи моральных принципов, с одной стороны, и поведения или принятия решений, с другой [2, с. 16].

Г. Линд же считает, что при этом аффективный и когнитивный аспекты морального поведения должны быть четко разведены [3, с. 12]. Ведь Л. Кольберг, с одной стороны, постулировал, что его метод оценки нравственности посредством «интервьюирования моральных суждений» является чисто когнитивным инструментом измерения, а с другой – его исследовательская группа использует данный инструмент в качестве индикатора аффективного компонента, основываясь на гипотезе параллелизма – аффективного и когнитивного [2, с. 16].

В основе оценки структурных компонентов морального суждения Л. Кольбергом лежит процедура предъявления испытуемому короткого рассказа, содержащего моральную дилемму по методу Ж. Пиаже. Субъект должен разрешить ситуацию путем выбора. В ходе интервью с ним исследователь, задавая уточняющие и стимулирующие вопросы, должен учитывать контекст ситуации и рассматривать ее с разных сторон. При обработке полученных данных необходим учет множества значимых единиц измерения, носящих качественный характер.

Столкновение с моральной дилеммой, по Кольбергу, стимулирует испытуемого учитывать моральные нормы предъявляемой ситуации, нежели предлагает саму суть решения проблемы. Другие же ученые отдают предпочтение значимости «технического» решения проблемы и считают последнее определяющим для принятия каждодневных решений. Моральная дилемма способствует возникновению дискуссии между интервьюером и респондентом. Г. Линд предполагает, что ни логическим, ни эмпирическим путями невозможно определить, зависит ли выбор респондента от уровня морального суждения [3, с. 17].

Л. Кольберг осознавал, что стимульный материал (но не способ его представления) и качественные интервью являются «...решающими для определения уровня морального суждения» [4, с. 154]. Использование дилемм необходимо для оценки содержательности ответов испытуемого, установления наивысшего для данного субъекта уровня моральных суждений, установления уровня, на котором возможно применение субъектом моральных принципов для принятия моральных решений. Но Кольберг не уделял должного внимания способу предоставления стимульного материала, не учитывал значимости его влияния на конечный результат исследования [1, с. 32]. Так, интервьюирование как метод оценки построено целиком на интуиции исследователя. Инструкции к нему во многом расплывчаты, лишены четкости. К примеру, исследователя инструктируют проводить опрос интенсивно, при этом противопоказано часто задавать уточняющие вопросы, в частности, «Почему?». Однако по Л. Кольбергу предъявление моральных дилемм в качестве стимульного материала направлено на получение значимого «вербального» материала для последующей оценки. Он пытался найти объективный, наглядный метод измерения моральной компетентности, однако метод интервьюирования не способен отразить скрытые когнитивные процессы при решении задач, содержащих моральную коллизию, и в целом не является достаточно эффективным показателем или отражением моральной компетентности субъекта. К примеру, если метод простого ответа Ж. Пиаже («Какое действие из этих двух хуже: «А» или «Б»») может значительно переоценить наличную моральную компетентность, то метод интервьюирования, предложенный Л. Кольбергом, подсчитывающий уровень осознаваемой моральной аргументации, может ее значительно недооценивать.

По мнению О. А. Подольского [1, с. 34], для определения уровня морального суждения важен учет трех основных моментов: установление точных критериев оценки, определение соответствующих уровней морального суждения в измеряемых единицах и подсчет общих и средних оценок для каждого субъекта. Интервьюирование моральных суждений может рассматриваться как валидный метод оценки моральной компетентности только в том случае, если во время опроса происходит обсуждение данной моральной задачи и исследование не носит субъективный характер.

В свою очередь, Г. Линд подчеркивает, что подход к исследованию природы и измерения моральной компетентности должен быть критическим [3, с. 18]. Л. Кольберг иногда сомневался в направленности метода «интервьюирования моральных суждений» на исследование именно моральной компетентности, не был уверен в его эффективности в отношении первоначального понимания моральной компетентности как объекта изучения.

В основе метода изучения моральной компетентности, предложенного Г. Линдом, можно выделить два значимых положения. Во-первых, вслед за Ж. Пиаже и Л. Кольбергом Г. Линд определяет моральное суждение как своего рода поведение человека, которое включает аффективный и когнитивный компоненты, при этом отражая моральные принципы человека и степень участия этих принципов в процессе принятия решения. Во-вторых, на этой основе он разработал новую процедуру измерения, позволяющую изучать и оценивать оба компонента одной и той же модели морального суждения, не разделяя их на составляющие поведения. В ходе многолетних психометрических испытаний измерительная процедура оформилась как «Тест моральной компетентности». За последние примерно 25 лет тест был проведен на 30 тысячах испытуемых, включая кросскультурные, лонгитюдные и другие исследования. По мнению разных исследователей он направлен на измерение способности человека к оценке противоречивых доводов при решении моральной коллизии с учетом моральных принципов и установок [см. например: 4, с. 186]. В основной версии «Теста моральной компетентности» субъект сталкивается с двумя моральными дилеммами и с соответствующими аргументами «за» и «против» при решении тестовой задачи, в отношении которых он должен выразить свое суждение [1, с. 34].

С одной стороны, «Тест моральной компетентности» оценивает моральное «качество» ответов по шести критериям моральных суждений, введенных Л. Кольбергом соответственно трем уровням – доконвенциональному, конвенциональному и постконвенциональному [5, с. 698]. С другой стороны, он позволяет оценить когнитивные аспекты суждений в отношении морального поведения при согласии или несогласии с действиями главного героя, представленного в каждой из тестовых задач. Далее идет подсчет индекса компетентности моральной компетентности («К-индекс»), учитывающего всю структуру ответа испытуемого, нежели отдельных компонентов суждения. Указанный индекс определяет способность субъекта к оценке моральной стороны ситуации в большей степени, превосходя оценку простого высказывания своего отношения к ней.

«К-индекс» не вычисляется простой суммой ответов, а определяется с помощью учета соотношения компонентов в ответе субъекта: общего процента ответов и качественного анализа аргументов, приведенных респондентом. Дж. Коин, как подчеркивают Д. Фаско и В. Виллис, в своих исследованиях подразделял уровни «К-индекса», последовательно градуируя их: низкий (1–9), средний (10–29), высокий (30–49) и очень высокий (больше 50) [4, с. 187].

Г. Линд подчеркивает, что его тест разрабатывался не для индивидуальной диагностики способностей в оценке моральных суждений, а как исследовательский метод и как метод оценки программ морального обучения и развития. Нравственные суждения человека зависят также и от внутренних факторов, таких как мотивированность субъекта, включенность, предыдущий опыт [3, с. 16]. Автор пишет, что инструмент

для оценки уровня моральной компетентности должен содержать гарантии от ложного интерпретирования, которых у его метода нет. Неопубликованные исследования показывают, что у респондентов во время исследования (выполнения теста и ретеста) наблюдался очень низкий уровень мотивации [3, с. 18].

По оценке О. А. Подольского [1, с. 35], до сих пор между понимаемым содержанием и измерением моральной компетентности существует большой разрыв, и результаты, полученные посредством метода Г. Линда, не дают уверенности подтверждать наличие определенной моральной компетентности, но и не опровергают этот факт.

Представленные заключения зарубежных исследователей подводят к выводу о необходимости изучения их практического опыта в сфере диагностики моральной компетентности, а также создания на его основе адекватного инструмента для измерения моральной компетентности в среде белорусских выборок.

### Литература

1 Подольский, О. А. Об одном подходе к изучению моральной компетентности подростка / О. А. Подольский // Психологическая наука и образование, 2007. – № 1. – С. 31–39.

2 Zizek, B. Kohlberg Revisited / B. Zizek, D. Garz, E. Nowak. – Boston : Sense publishers, 2015. – 224 с.

3 Lind, G. How to Teach Morality / G. Lind. – Berlin : Logos, 2016. – 180 с.

4 Fasko, D. Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education / D. Fasko, W. Willis. – NY : Hampton Pr., 2013. – 253 p.

5 Stams, G. J. The Moral Judgment of Juvenile Delinquents : A Meta-Analysis / G. J. Stams // Abnorm Child Psychol. – 2006. – Vol. 34 (5). – P. 697–713.

УДК 316.6:005.963.1:316.614-057.875(=512.164)

*Д. Р. Хамраева*

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ АДАПТАЦИИ У ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

*В статье представлены результаты исследования уровня социально-психологической адаптации туркменских студентов посредством социально-психологического тренинга, раскрыто значение специально организованной работы психолога с иностранными студентами отражены результаты психодиагностического исследования у контрольной и экспериментальной групп.*

Благодаря новым тенденциям в образовательном пространстве у студентов повышается интерес к получению высшего профессионального образования за рубежом. Как результат, огромное количество туркменских студентов обучается в учреждениях высшего образования Беларуси, России, Румынии, Турции. В частности, в ГГУ имени Ф. Скорины получает профессиональное образование туркменская, китайская молодежь и еще иностранцы из 14 стран мира, однако большую часть составляют туркменские студенты. Первые туркменские студенты поступили в университет имени Ф. Скорины в 2003 году, 6 студентов перевелись из Минска на 4 курс. А в 2008 году 17 студентов поступили на первый курс, с каждым годом численность их возрастает, этот контингент требует к себе особого внимания прежде всего потому, что иностранный студент, попадая в новые для него условия жизни, испытывает большие трудности, сковывающие его деятельность. На сегодняшний день в университете обучаются более 550 туркменских студентов.

С позиции философии адаптация изучается как социальное понятие, вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Идея адаптации человека к среде на протяжении развития человечества рассматривалась многими философами Гиппократом, Р. Декартом, Ш. Монтескье, Г. Спенсером, В. Вундтом, В. Дильтеем, Э. Дюркгеймом и другими. В российской и белорусской науке проблемами социальной адаптации личности продуктивно занимались А. И. Зотова, И. К. Кряжева, И. С. Кон, Л. В. Корель [1, с. 9].

Для исследования процесса адаптации посредством социально-психологического тренинга на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» приняли участие 128 человек из числа туркменских студентов.

Исследование производилась в пять этапов:

- 1 этап – *подготовительный*. Здесь были определены методы и методики исследования, выборка испытуемых, намечен план исследования, проведена первичная диагностика, составлена программа тренинга по социально-психологической адаптации;
- 2 этап – *реализация* программы тренинга;
- 3 этап – *диагностический*: изучение уровня адаптации в контрольной и экспериментальной группах после проведения программы тренинга в экспериментальной группе;
- 4 этап – *сравнительный* анализ: изучение уровня адаптации в контрольной и экспериментальной группах после реализации тренинговой программы;
- 5 этап – *оценка эффективности* программы тренинга.

Выборка исследования – это юноши и девушки в возрасте от 18 до 23 лет, обучающиеся в УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». Из 128 участников 64 туркменских студента вошли в экспериментальную группу и принимали участие в социально-психологическом тренинге, остальные 64 испытуемых составили контрольную группу.

Экспериментальная группа, в свою очередь, была разделена на 4 подгруппы по 16 студентов, с каждой из которых проходили по 5 занятий, составляющих программу тренинга. Этапы реализации программы: *ориентировочный* (1 занятие), *реконструктивный* (3 занятия), *завершающий* (1 занятие). Работа осуществляется с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии.

Основные задачи были продуманы исходя из полученных в ходе диагностики трудностей во взаимном восприятии и адаптации. А именно:

- уменьшение негативного восприятия, замена его на адекватное;
- налаживание коммуникативного общения с белорусскими студентами;
- повышение уровня социально-психологической адаптации;
- принятие других;
- принятие ответственности.

*Первое занятие* имело своей целью: установление доверительных отношений в группе. В первый день участники познакомились друг с другом, обсудили и приняли правила работы группы. Подобранные упражнения были выбраны согласно целям тренинга: «Меня зовут...», игра «Снежки», упражнение «Вспомни приятную ситуацию», телесно-ориентированное упражнение «Погода» [2]. Общение и взаимодействие способствовали развитию доверительных отношений. В конце занятия была рефлексия.

*Второе занятие* имело своей целью: уменьшение негативного восприятия. В тренинге участвовали туркменские и белорусские студенты. Были подобраны упражнения, направленные на развитие адекватного восприятия: «История моего имени», «Чем мы похожи», «Ветер дует на...», «Те, кто...», «Рукопожатие вслепую» [3]. Участники отметили, что между ними есть схожие черты характера, присущие белорусам и туркменам, такие как доброжелательность, дружелюбие и другие.

Целью *третьего занятия* было: налаживание коммуникативного общения. Были подобраны упражнения: «ветер дует на...», «Ласковое слово», «Кто я?», «Комплименты» [4]. Ребята учились осознать свои чувства, развивать качество принятия других,

развивать эффективное межличностное и групповое взаимодействие. Участникам была рассказана информация о роли Я-высказываний в повседневной жизни, и предложено применить на практике формулировки Я-высказываний.

*Четвёртое занятие* производилось с целью развить принятие себя, повысить самооценку и уверенность в своих возможностях. Задачи стояли следующие: развить самопринятие своих чувств; развить эффективное межличностное и групповое взаимодействие; развить самопонимание при использовании самораскрытия, и обучение приемам самовнушения.

*Пятое занятие* было завершающим. Цель: сделать общие выводы. И так как это занятие было последним, то участникам было предложено по завершению программы обменяться впечатлениями и опытом, рассказать о пользе тренинга. И после него пройти методику диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонд.

Значимые характеристики группы:

*Возраст:* от 18 до 23 лет.

*Гетерогенная группа по полу:* муж. и жен.

*Способ набора группы:* по добровольному принципу.

*Общая длительность тренинга:* 9–12 часов.

*Режим работы группы:* 5 занятий по 1,5–2 часа в течение 3 недель.

*Кол-во участников тренинга:* 64.

*Количество групп:* 4.

*Количество участников каждой группы:* 16 человек.

*Каждое занятие включает:*

- разминочную часть, направленную на подготовку группы к работе;
- основную часть, направленную на реализацию поставленных задач;
- завершающую часть, направленную на рефлекссию;
- домашние задания, направленные на отработку и закрепление полученных навыков.

*Условия проведения тренинга:* просторное помещение.

*Необходимые материалы:* стулья, карандаши, ручки, фломастеры, бумага, мел и доска.

Целью констатирующего этапа исследования являлся анализ полученных данных уровня социально-психологической адаптации по тесту-опроснику до тренинга и после в контрольной и экспериментальной группах. Для получения числового значения уровня социально-психологической адаптации использовалась методика К. Роджерса-Р. Даймонд (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты диагностики значения уровня социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса-Р. Даймонд

№ пп	Интегральный показатель	Интегральное значение в контрольной группе, (%)	Интегральное значение в экспериментальной группе, (%)
1	Адаптивность	61	88
2	Принятие себя	67,5	84,6
3	Принятие других	56,8	79,5
4	Эмоциональный комфорт	73	86,8
5	Внутренний контроль	59,5	72,5
6	Доминирование	30	37
7	Эскапизм (уход от проблем)	–	
8	Лживость	–	

Личностный опросник предназначен для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности. Стимульный материал представлен 101 утверждением, которые сформулированы в третьем лице единственного

числа, без использования каких-либо местоимений. В методике предусмотрена достаточно дифференцированная, 7-мибальная шкала ответов.

Замеры производились в обеих группах – экспериментальной и контрольной.

По результатам диагностики в контрольной и экспериментальной группе после проведения тренинга отметим, что по шкале «Адаптивность» показатели у экспериментальной группы выше на 27 % чем у контрольной, по шкале «Принятие себя» – на 17,1 %, по шкале «Принятие других» – на 22,7 %, по шкале «Эмоциональный комфорт» – на 13,8%, по шкале «Внутренний контроль» – на 13% и по шкале «Доминирование» – на 7%.

Целью *завершающего этапа* исследования являлась проверка эффективности организованной психологической деятельности путем анализа полученных данных. Для того чтобы удостовериться в подтверждении гипотезы о том, что проведение тренинговой программы повлияло на уровень их адаптации, и выявить скрытые статистические закономерности первичных данных, обратились ко вторичным методам статистической обработки. Была проведена статистическая обработка с помощью *t*-критерия Стьюдента, который позволяет выявить различие в уровне признака.

Гипотезы:

$H_0$  – нельзя утверждать, что в результате применения коррекционной программы уровень адаптации у туркменских студентов статистически значимо не повысился.

$H_1$  – можно утверждать, что в результате применения коррекционной программы уровень адаптации у туркменских студентов статистически значимо повысился.

Результат:  $t_{эмп} = 5,3$ , при  $p \leq 0,05 = 2,12$ ,  $p \leq 0,01 = 2,92$ .

Полученное эмпирическое значение в экспериментальной группе находится в зоне значимости, что говорит об эффективности составленной программы тренинга.

Таким образом, принимается гипотеза  $H_1$  и можно говорить о том, что уровень социально-психологической адаптации у туркменских студентов в экспериментальной группе после экспериментального воздействия отличается от уровня социально-психологической адаптации у студентов-туркмен в контрольной группе.

Значит, проведение социально-психологического тренинга по развитию социально-психологической адаптации у туркменских студентов имеет положительные тенденции.

## Литература

1 Авдиенко, Г. Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза / Г. Ю. Авдиенко // Вестник психотерапии. – 2007. – № 24. – С. 8–14.

2 Жданова, С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. канд. психол. наук: / С. П. Жданова. – Томск, 2007. – 252 с.

3 Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 186 с.

4 Шепелева, Л. Программы социально-психологических тренингов / Л. Шепелева. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с.

УДК 159.923.2:159.922.772-056.47-057.874

*А. Н. Хомченко*

## ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МУЖСКОГО ПОЛА

*Актуальность темы связана с проблемой неуспеваемости в младшем школьном возрасте, недостаточной изученностью личностных особенностей неуспевающих и ролью неуспеваемости в жизни младших школьников. В исследовании приняли участие*



25 человек, все из них мальчики младшего школьного возраста. Средний возраст 9–11 лет. Исследование проводилось в одной из школ г. Гомеля.

Метод исследования: методика «Детский вариант личностного теста Р. Кеттела» [1]. После обследования из общей группы были выделены учащиеся, у которых уровень успеваемости соответствовал критериям сниженного уровня. Проводилось сравнение личностных особенностей группы успевающих и неуспевающих младших школьников.

Результаты проведенного исследования представлены в таблицах 1–8. В таблицах представлены результаты исследования по тем факторам, где отмечалась достоверность различий.

Для проверки достоверности исследования успевающих и неуспевающих младших школьников, использовался метод углового преобразования Фишера [2].

Таблица 1 – Достоверность различий исследования по шкале «Вербальный интеллект»

Вербальный интеллект	Высокий, %	Средний, %	Низки, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	56,25	43,75	–
Неуспевающие мл. шк. ( $n = 9$ )	–	88,89	11,11
Достоверность различий	–	$p \leq 0,006$	–

Из представленной таблицы 1 видно, что неуспевающие младшие школьники достоверно чаще ( $p \leq 0,006$ ) имеют средний уровень вербального интеллекта, нежели успевающие младшие школьники. У успевающих младших школьников чаще встречается высокий и средний уровень вербального интеллекта. Это согласуется с результатами исследований других авторов.

Таблица 2 – Достоверность различий исследования по шкале «Уверенность в себе»

Уверенность в себе	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	43,75	56,25	–
Неуспевающие мл. шк. ( $n = 9$ )	11,11	88,89	–
Достоверность различий	$p \leq 0,036$	$p \leq 0,037$	–

Из представленной таблицы 2 видно, что успевающие младшие школьники по высокому уровню достоверно чаще ( $p \leq 0,036$ ) уверены в себе, чем неуспевающие младшие школьники. Средний уровень по шкале «Уверенность в себе» достоверно чаще ( $p \leq 0,037$ ) встречается у неуспевающих младших школьников.

Таблица 3 – Достоверность различий исследования по шкале «Эмоциональная невозбудимость»

Эмоциональная невозбудимость	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	–	43,75	56,25
Неуспевающие мл. шк. ( $n = 9$ )	–	77,78	22,22
Достоверность различий	–	$p \leq 0,045$	$p \leq 0,044$

Из представленной таблицы 3 видно, что неуспевающие младшие школьники по среднему уровню достоверно чаще ( $p \leq 0,045$ ) более эмоционально возбудимы, чем неуспевающие младшие школьники. Низкий уровень по шкале «Эмоциональная невозбудимость» достоверно чаще ( $p \leq 0,044$ ) встречается у успевающих младших школьников, нежели у неуспевающих младших школьников.

Таблица 4 – Достоверность различий исследования по шкале «Склонность к риску»

Склонность к риску	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	31,25	56,25	12,5
Неуспевающие мл.шк. ( $n = 9$ )	22,22	77,78	–
Достоверность	–	$p \leq 0,099$	–

Из представленной таблицы 4 видно, что неуспевающие младшие школьники по среднему уровню достоверно чаще ( $p \leq 0,099$ ) склонны к риску, чем неуспевающие младшие школьники.

Таблица 5 – Достоверность различий исследования по шкале «Ответственность»

Ответственность	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	12,5	87,5	–
Неуспевающие мл.шк. ( $n = 9$ )	–	100	–
Достоверность различий	–	$p \leq 0,039$	–

Из представленной таблицы 5 видно, что у успевающих младших школьников достоверно чаще встречается высокий и средний уровень ответственности.

Таблица 6 – Достоверность различий исследования по шкале «Социальная смелость»

Социальная смелость	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	43,75	56,25	–
Неуспевающие мл. шк. ( $n = 9$ )	11,11	66,67	22,22
Достоверность различий	$p \leq 0,036$	–	–

Из представленной таблицы 6 видно, что социальная смелость высокого уровня чаще встречается у успевающих младших школьников.

Таблица 7 – Достоверность различий исследования по шкале «Чувствительность»

Чувствительность	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	37,5	62,5	–
Неуспевающие мл. шк. ( $n = 9$ )	11,11	88,89	–
Достоверность различий	$p \leq 0,081$	–	–

Исходя из данных таблицы 7 видно, что успевающие младшие школьники обладают более высоким уровнем чувствительности, чем неуспевающие младшие школьники.

Таблица 8 – Достоверность различий исследования по шкале «Тревожность»

Тревожность	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Успевающие мл. шк. ( $n = 16$ )	37,5	62,5	–
Неуспевающие мл. шк. ( $n = 9$ )	11,11	88,89	–
Достоверность различий	$p \leq 0,067$	–	–

Исходя из данных таблицы 8 достоверности различий исследования по шкале «Тревожность», можно сделать вывод о том, что успевающие младшие школьники достоверно чаще ( $p \leq 0,067$ ) испытывают тревогу высокого уровня, чем неуспевающие младшие школьники.

Полученные результаты указывают, что имеются отличия личностных особенностей успевающих и неуспевающих младших школьников, что может являться личностными факторами неуспеваемости.

Полученные результаты могут быть использованы в работе школьного психолога.

### Литература

1 Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2008. – 688 с.

3 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : – ООО «Речь», 2003. – 350 с.

УДК 316.622:316.627:616.89-008-057.875

*А. Я. Чечко*

### СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ С АЛЕКСИТИМИЕЙ

*В данной статье рассматриваются вопросы особенностей совладающего поведения у студентов с алекситимией. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, при которой человек не может сказать, что он чувствует в связи с глубокими переживаниями и применяет защитные механизмы, помогающие ему избавляться от негативных чувств. Раскрыто понятие совладающего поведения, проявляющегося не всегда конструктивно, что может приводить к алекситимии. На основе проведенного исследования автором предлагаются рекомендации по коррекции алекситимии и способов совладания.*

Труды и исследования многих ученых, таких как П. Э. Сифнеос, Дж. Немиах, Г. Тейлор, В. В. Николаева, В. М. Провоторов, В. Н. Крутько, А. В. Будневский, Т. И. Грекова и многие другие посвящены изучению алекситимии. Начало изучения алекситимии было положено П. Сифнеосом и Дж. Немиахом в 70-х годах XX века. За 30-летнюю историю изучения алекситимии отечественные и зарубежные исследователи значительно продвинулись в определении характеристик этого феномена. К их числу относят: затрудненность или неспособность человека идентифицировать и давать описание своих эмоциональных переживаний, нечувствительность и непонимание чувств других людей, трудности в различении чувств и телесных ощущений, фиксация на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям, ограниченное использование символов, о чем свидетельствует бедность фантазии и воображения, сновидений [1, с. 31].

На сегодняшний день существует значительное количество работ, изучающих совладающее поведение Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Эндлер, Дж. Паркер, Р. Моос, П. Виталиано, К. К. Платонова, Л. И. Уманского, Б. М. Теплова и многие другие. Понятие «совладание» (копинг) стало широко использоваться в психологии с 1960-х гг. в связи с исследованием способов поведения личности в стрессовых ситуациях. Впервые термин «копинг» был использован Л. Мерфи в 1962 г. в исследованиях способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. К ним относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой [2].

*Алекситимия* – это неумение говорить о своих эмоциях, бедный эмоциональный словарь и неразвитость рефлексивного компонента эмоций [3]. Авторы выделяют первичную и вторичную алекситимию. При первичной могут быть незначительные пороки развития, последствия гипоксии во время беременности или в родах, перенесённые в раннем возрасте заболевания. Это стойкая форма алекситимии, плохо поддающаяся

лечению. Вторичная алекситимия появляется в старшем возрасте у соматически здоровых лиц. Она может быть следствием серьезных нервных потрясений, стрессов, различных психотравм, неврологических заболеваний. Ряд психиатрических болезней (шизофрения, аутизм и др.) сопровождаются алекситимией [4]. Совладание – психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых (кризисных) ситуаций, особенно психосоциального характера [3].

Выборка нашего исследования составила 82 обучающихся (51 человек факультета психологии, 22 человека факультета иностранных языков и 9 человек факультета физической культуры) Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины.

Методики исследования:

1. Торонтская Алекситимическая Шкала разработана в 1985 году Грэмом Тейлором с соавторами, методика содержит 26 вопросов и одну шкалу. Русскоязычная адаптация сделана в НИПНИ им. Бехтерева (авторы-составители Д. Б. Ересько, Г. Л. Исурина, Е. В. Кайдановская, Б. Д. Карвасарский, Э. Б. Карпова, Т. Г. Корепанова, Г. С. Крылова, А. У. Тархан, Е. И. Чехлатый, В. Б. Шифрин).

2. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (адаптирована Т. Л. Крюковой).

На основании полученных экспериментальных данных можно утверждать, что алекситимики отличаются от студентов, у которых не обнаружено алекситимии по способам совладания самоконтроль, так как студент с алекситимией прилагает усилия по регулированию своих чувств и действий, подавляет эмоции, что и приводит к появлению изучаемого феномена. Поиск социальной поддержки, т.е. разрешение проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки характерен для студентов без алекситимии. Характерны также ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи, что для алекситимиков не свойственно. Не отличаются изученные группы студентов по следующим способам совладания: конфронтация (разрешение проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий. Часто стратегия конфронтации рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы), дистанцирование (преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п.), принятие ответственности (признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения).

Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой). Бегство (преодоление личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения). При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях). Планирование решения проблемы (преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов). Положительная переоценка (преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста). Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. Алекситимики

отличаются от группы риска по способам совладания самоконтроль и положительная переоценка с достоверностью 99 %. Не отличается по следующим способам совладания: конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство и планирование решения проблемы. Студенты, у которых не обнаружено алекситимии отличаются от группы риска по способам совладания поиск социальной поддержки и положительная переоценка с достоверностью 99 %. Не отличается по таким способам совладания, как конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, бегство и планирование решения проблемы.

Рекомендации по коррекции алекситимии следующие: использование гештальт-терапии, которая направлена на развитие и восстановление чувствительности человека, работает с мечтами (фантазией). Использование арт-терапии помогает устанавливать отношения между людьми, человек воплощает свои эмоции, чувства, надежды, страхи, сомнения и конфликты. Это очень важно для людей, которым сложно выразить свои мысли в словах. Использование психодинамического подхода помогает распознать, а затем вербализовать свои эмоции, а также развить способность к воображению. Использовать когнитивный подход, который помогает повысить самооценку и значимость человека, научит принимать себя через самооценку и оценку других, поможет снять напряжение в отношениях с другими, научит анализировать свою деятельность, выделять свои успехи и не обращать внимания на неудавшиеся моменты. Использовать поведенческий подход, который помогает создать условия для оценки человеком своего уровня уверенности в себе, привить опыт уверенного поведения в ситуациях общения с людьми, познакомить с конкретными техниками уверенного поведения в ситуациях давления, ущемления прав, упражнять навыки уверенного поведения.

### Литература

1 Шпаковская, О. Г. Роль алекситимии в формировании психосоматических расстройств и зависимых форм поведения / О. Г. Шпаковская, А. В. Копытов. – УО «Белорусский государственный медицинский университет», 2014. – 8 с.

2 Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг – шкалы / Т. Л. Крюкова. – Кострома : Авантитул, 2010. – 64 с.

3 Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М. : Просвещение, 2003. – 672 с.

4 Белан, А. А. Причины алекситимии или почему наши эмоции замораживаются? / А. А. Белан // Psymagazie – body – soul – mind. – 2015. – С. 5.

УДК 316.362.1—055:52/—055.62.053.056—36/056.24

### *А. С. Шаблинская*

#### **ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*В статье рассматриваются семьи, воспитывающие детей с ОПФР, трудности семей, воспитывающих детей с ОПФР подросткового возраста, особенностей подростков с ОПФР, проблемы взаимоотношений родителей и детей с ОПФР подросткового возраста. Представлены результаты эмпирического исследования. Ключевые слова: подростки с ОПФР, родители детей с ОПФР, взаимоотношения, трудности семей с ОПФР.*

Проблема взаимоотношений родителей с ребенком подросткового возраста с особенностями психофизического развития одна из важнейших в развитии ребенка.

Этой проблемой занимались: Л. М. Шипицына, С. С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов, В. П. Ермаков, А. А. Щеглова, М. И. Рожков, М. Г. Гогин, Л. П. Носкова, Б. Д. Корсунская, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина, А. Р. Маллер.

Главной особенностью психического статуса ребенка с неярко выраженными отклонениями в развитии является незавершенность всех этапов его психологического развития. В недрах предыдущего этапа его жизни не закладываются предпосылки становления психологических новообразований, характерных для последующего этапа. В этом и проявляется искаженный ход психического развития, что отрицательно сказывается на всем процессе его дальнейшего онтогенеза.

Наряду с отставанием в формировании психических функций детей отмечаются недостатки их физического развития, которое характеризуется неловкостью, неуклюжестью, отсутствием гибкости и координации в действиях крупных и мелких мускульных групп. Кожные покровы большинства детей бледные и истонченные, на висках и переносице видна венозная сеточка [1].

Многие дети соматически ослаблены, у них наблюдается снижение иммунитета к простудным и инфекционным заболеваниям. У одной части детей отмечаются параметры недоразвития (маленький рост, субтильное телосложение, недостаточный вес, диспропорции в строении туловища и конечностей), у другой части – показатели акселерации физического развития (высокий рост, большой вес, непропорциональное развитие конечностей). Однако и те и другие не выдерживают соответствующих возрасту умственных и физических нагрузок, они истощаемы, утомляемы. На фоне усталости у них наблюдается гиперактивность с дефицитом внимания или, напротив, вялость, заторможенность.

Подростковый и юношеский возраст характеризуется появлением чувства взрослости, готовности принимать ответственность за себя и за других. Это проявляется как в повседневной жизни, так и в планировании своего будущего как профессионального и личного.

Одной из особенностей подростков с ОПФР, которую отмечают многие специалисты, является специфический взгляд на сферу отношений с противоположным полом. Если подросток не отрицает возможность личной жизни для себя и готов конструировать портрет потенциально подходящего для отношений партнера, в большинстве случаев акцент будет сделан на его здоровье, а в случае допустимости партнера с ОПФР, его или ее состояние должно быть значительно более легким, позволяющим заботиться о своем любимом [2]. Нередко подобная позиция наблюдается и у взрослых с ОПФР, которые недвусмысленно выдвигают к потенциальному партнеру высокие требования по здоровью, силе, подвижности и готовности отдавать всего себя уходу за менее адаптированным супругом. Такую постановку вопроса можно понять, и возможности для построения подобных отношений тоже не редкость. Вот только складываются они значительно реже, и не потому, что здоровый партнер не готов прилагать усилия, чаще всего отношениям мешает развиваться именно инфантильная, потребительская позиция того из партнеров, чьи возможности ограничены.

Трудности семей, в которых воспитываются дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), существенно отличаются от тех забот, которые волнуют обычную семью. Больной ребенок требует несравнимо больше, чем здоровый, материальных, духовных и физических затрат. Люди из семей этой категории становятся малообщительными, избирательными в общении. Они сужают круг своих знакомых и ограничивают общение с родственниками [3]. Это связано с состоянием ребенка, а также с личностными установками родителей.

Проблемы, возникающие в семье, как правило, отражают в себе проблемы более широкого характера. Но семье самой трудно справиться с целым комплексом проблем, связанных с воспитанием ребенка-инвалида. Поэтому необходима помощь специалистов: реабилитологов, психологов, медиков, социальных работников, которые могут оказать помощь и поддержку, как родителям, так и детям в кризисных ситуациях.

Психологические исследования показали[4], что у детей с ОПФР психика развивается по тем же психологическим законам, что и у нормальных детей. У них те же духовные потребности, но их жизненная ситуация совершенно иная. Соотношение личностных характеристик влияет на то, как свыкается ребёнок и его семья с инвалидностью. Тревога и беспокойство родителей неблагоприятно отражаются на их контактах с ребёнком. Запоздалое развитие бывает неправильно понято окружением, по-своему растолковывающим отдельные проявления, включающим их в неправильные взаимосвязи и потому переутомляющим детей раздражителями, которые не приносят пользы, а лишь вызывают в детях с отклонениями развития оборонительный механизм.

Результаты теста-опросника родителей свидетельствует о том, что во всех родителях детей подросткового возраста с особенностями психофизического развития, в большей или чуть меньшей степени присутствуют все отрицательные качества родительского отношения к детям. Родители в основном проявляют неадекватное отношение к детям. Это эмоциональное отвержение и инфантилизация детей.

При отсутствии нормальных взаимоотношений в семье нарушается практика общения детей. Общение таких детей носит поверхностный, формальный характер и отличается эмоциональной бедностью. Дети испытывают трудности в раскрытии себя перед другими. Утрата эмоциональности в отношении со взрослыми и сверстниками, нереализованная потребность в любви и признании, отвержение в семье – таковы главные причины нарушения эмоционального развития детей.

Недостатки семейного воспитания в детей подросткового возраста без особенностей не обнаружены. Во всех семьях родителями создаются условия для правильного и гармоничного развития ребенка.

Во всех исследованных семьях показатель эмоционального принятия ребенка очень высокий. Взрослые принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно много времени и не жалеют об этом.

### **Литература**

- 1 Дробинская, А. О. Чтобы учение было в радость (несколько советов родителям первоклассника) / А. О. Дробинская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. – № 5.
- 2 Ткачёва, В. В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачёва // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 29–34.
- 3 Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева; под ред. Л. Я. Олиференко. – М., 2012. – 264 с.
- 4 Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 453 с.

**УДК 316.362/-055:52**

***Л. В. Шестерик***

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ**

*Статья посвящена изучению взаимосвязи самооценки и межличностных отношений подростков. Рассмотрены особенности формирования самооценки в подростковом*

*возрасте, а также особенности межличностных отношений подростков. У подростков одним из приоритетных факторов формирования самооценки становятся межличностные отношения, в частности, взаимоотношения со сверстниками.*

Процесс социализации в подростковом возрасте связан с вхождением не только в мир взрослых, но и в мир подростковых ценностей, поэтому ведущей для формирования социокультурной идентичности подростков становится именно группа сверстников. Стремление соответствовать групповым нормам, приобрести уважение и высокий статус в этой группе является одним из ведущих мотивов деятельности подростка, который наполняет процесс социализации конкретным содержанием.

В процессе социализации и индивидуализации подростка сталкиваются две тенденции: стремление к укоренению в группе сверстников и поиск собственной идентичности [1].

Целостный подход к данной проблеме предполагает рассмотрение межличностных отношений подростков как деятельность, направленную на удовлетворение центральной потребности этого возраста – общение со сверстниками на основе осознания, познания и оценки самого себя, своих качеств. Вопросы межличностных отношений рассматривали А. А. Бодалев, А. И. Донцов, Л. Я. Коломинский, И. С. Кон, А. А. Кроник, В. Н. Куницына, А. В. Мудрик, В. Н. Мясищев, Т. Лири, А. В. Петровский. Проблемами психологии самосознания, самооценки занимались Р. Бернс, Л. И. Божович, Л. В. Скворцов, Ф. Райс, Х. Ремшмидт, И. И. Чеснокова, Э. Эриксон и др.

Результаты проведенного исследования показали, что при подчиняемом и зависимом типах межличностных отношений у подростков наблюдается низкий уровень самооценки. При агрессивном, авторитарном и эгоистическом типах – высокий уровень самооценки. При альтруистичном типе – средний (адекватный) уровень самооценки. Также было выявлено, что подростки с высоким социометрическим статусом – «звезды» имеют высокий (73 %) и средний (27 %) уровень самооценки. 42 % испытуемых с социометрическим статусом «предпочитаемые» обладают средним уровнем самооценки, 38 % – высоким уровнем самооценки и 20 % – низким уровнем самооценки. 56 % «пренебрегаемых» подростков обладают высокой самооценкой, 35 % – низкой самооценкой, 12 % – средней самооценкой. 52 % «отвергнутых» подростков имеют низкую самооценку, 31 % – имеют высокую самооценку, 17 % – имеют среднюю самооценку.

При помощи корреляционного критерия Спирмена, была выявлена статистически значимая корреляционная связь между самооценкой и следующими типами межличностных отношений:

- авторитарный ( $r = 0,68$ ;  $p < 0,05$ );
- эгоистичный ( $r = 0,64$ ;  $p < 0,05$ );
- агрессивный ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,05$ );
- подозрительный ( $r = 0,76$ ;  $p < 0,05$ );
- подчиняемый ( $r = 0,64$ ;  $p < 0,05$ );
- зависимый ( $r = 0,61$ ;  $p < 0,05$ );
- альтруистичный ( $r = 0,68$ ;  $p < 0,05$ ).

Корреляция между самооценкой и дружелюбным типом межличностных отношений не достигает уровня статистической значимости ( $r = 0,157$ ;  $p < 0,05$ ).

В ходе корреляционного анализа Спирмена определены достоверные корреляции показателей самооценки и показателей социометрического статуса подростков. Существует связь показателей самооценки и социометрического статуса ( $r_s = 0,286$ ), критические значения для  $N = 80$ : 0,22 для  $p = 0,05$ ; 0,28 для  $p = 0,01$ ;  $r_s$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Таким образом, взаимосвязь самооценки и межличностных отношений подростков существует: поведение и эмоциональные реакции подростков с низкой и высокой



самооценкой определяют социальный статус в коллективе. И наоборот, на степень позитивности самооценки оказывает влияние положение подростка среди сверстников. В частности, у подростков с высокой самооценкой преобладают авторитарный, агрессивный, эгоистичный типы межличностных отношений. У подростков с адекватной самооценкой наблюдается альтруистичный тип межличностных отношений. У подростков с низкой самооценкой – зависимый и подчиняемый типы межличностных отношений. Также было выявлено, что в отличие от социометрических «звезд», у которых наблюдается высокий уровень самооценки, подростки со статусом «отвергнутые» обладают низкой самооценкой. То есть можно сказать, что чем ниже социометрический статус, тем с большей вероятностью у подростков будет ниже самооценка. Но также мы видим, что большинство «пренебрегаемых» подростков имеют высокую самооценку. О чем это может говорить?

Взаимозависимость отношений с окружающими (в частности, собственной контактности) и самооценки может осуществляться следующим образом. Подростки с адекватной самооценкой более уверены в себе и в том, что без особых усилий займут благоприятную нишу в системе взаимоотношений со сверстниками. При чрезмерно завышенной или заниженной самооценке подросток менее контактен (в первом случае у него может быть ослаблена потребность в постоянном общении за счет высокого самомнения и, во многих случаях, низкого оценивания им окружающих; во втором – снижены способности к установлению контактов). Это отражается на отношении к ним окружающих. [2]. Для развития благоприятных отношений со сверстниками подросткам необходимы все качества, которые включает в себя каждый из типов межличностных отношений. Прежде всего, это такие качества, как уверенность в себе, ответственность за себя и за события, происходящие непосредственно с самим подростком, умеренная склонность к соперничеству, настойчивость, энергичность, мягкость и добросердечность в определенных ситуациях, достаточная степень самокритичности для стремления развиваться дальше и т. д. Лишь при совокупности данных качеств будет формироваться адекватная самооценка.

### Литература

- 1 Реан, А. А. Психология подростка / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 512 с.
- 2 Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общение и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 352 с.

УДК 159.924.3-051

*М. С. Широкая*

### СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

*В статье рассмотрены особенности развития мотивации достижения успеха у студентов-спортсменов. Актуальность исследования обусловлена постоянным ростом спортивного мастерства современных атлетов. При приблизительно одинаковом уровне физической и технико-тактической подготовленности спортсменов более конкурентоспособным становится атлет, имеющий более качественную психологическую подготовленность.*

Ряд современных спортивных психологов отмечают, что в процессе занятия спортом не всегда учитываются интересы и потребности молодежи. А в то же время, знание

тренера об особенностях мотивационных состояний каждого из своих учеников представляет особую значимость в его профессиональном росте. Блок мотивации является пусковым механизмом деятельности, поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировок и соревнований, регулирует содержание активности, использование различных средств для достижения желаемых результатов [1–3].

Таким образом, для того, что бы спортсмен достиг высоких результатов и победы, очень важно во время тренировочного процесса формировать у него мотивацию достижения успеха. А для этого необходимо знать, какие именно мотивы являются доминирующими для спортсменов, и какие факторы способствуют формированию мотивации достижения успеха.

Современный спорт с его рекордами и достижениями предъявляет высокие требования не только к физическому состоянию организма, но и к психической деятельности спортсмена. Внутренняя психологическая готовность к соревновательным действиям – это результат воздействия многих факторов, в том числе и развития мотивационной сферы личности.

В сущности, мотивация – обширное понятие, охватывающее сложный процесс управления направлением и интенсивностью усилий. Психологи, работающие в области спорта и физической культуры, рассматривают мотивацию с различных специфических позиций, выделяя внутреннюю и внешнюю мотивацию, мотивацию достижения и мотивацию в форме соревновательного стресса. Эти составные формы мотивации являются составными определения мотивации.

Мотивация – это ключевая переменная овладения спортивными навыками, умением их демонстрации [4].

Мотивация – это, прежде всего стремление к успеху, высоким результатам в своей деятельности. И если человек, стремится достичь успеха, высоких результатов в деятельности, то у него достаточно сильная мотивация достижения [5].

Основной психологической чертой мотивов, побуждающих человека заниматься спортом, является чувство удовлетворения, вызываемое занятиями данным видом спорта и неотделимое от самой спортивной деятельности. Вместе с этим эти мотивы имеют сложный характер соответственно сложности и многообразию самой спортивной деятельности и могут быть подразделены следующим образом.

**1** Непосредственные мотивы спортивной деятельности:

- а) испытываемое спортсменом своеобразное чувство удовлетворения от проявления мышечной активности;
- б) эстетическое наслаждение красотой, точностью, ловкостью своих движений;
- в) стремление проявить себя смелым и решительным при выполнении трудных и опасных упражнений;
- г) удовлетворение, вызываемое участием в соревновании, являющемся важнейшей и обязательной стороной спорта;
- д) стремление добиться рекордных результатов, доказать своё спортивное мастерство, добиться победы, как бы трудна она ни была и др.

**2** Опосредованные мотивы спортивной деятельности:

- а) стремление стать сильным, крепким, здоровым («занимаюсь спортом, потому что он укрепляет здоровье и делает человека бодрым и энергичным»);
- б) стремление через спорт подготовить себя к практической деятельности («занимаюсь спортом, так как хочу быть более сильным физически»);
- в) осознание общественной важности спортивной деятельности («хочу завоёвывать мировые рекорды, защищать спортивное знамя своей страны») [6–8].

В настоящее время существует три теории, объясняющие, что мотивирует (побуждает) человека к действию:

- 1) теория потребности достижения;

- 2) теория атрибуции;
- 3) теория достижения цели.

Разберём каждую теорию мотивации достижения:

1) теория потребности достижения: представляет собой комбинированную модель, учитывающую как личностные, так и ситуативные факторы в качестве важнейших показателей поведения. Эту теорию образуют пять компонентов:

а) *личностные факторы или мотивы*. Для любого из нас характерны два основных мотива достижения: достижение успеха и избегание неудачи. Мотив к достижению успеха определяется, как возможность испытать гордость или удовлетворение от выполнения, тогда как мотив к избеганию неудачи – как способность испытать стыд или унижение вследствие неудачи. Согласно данной теории, наше поведение определяется равновесием этих мотивов. В частности, для людей, достигающих больших успехов, характерна высокая мотивация к достижению успеха и незначительная мотивация к избеганию неудач. Им нравится оценивать свои способности, их не посещают мысли о неудаче. А для людей, не достигающих больших успехов, характерна низкая мотивация к достижению успеха и высокая – к избеганию неудач. Они боятся неудачи, постоянно думают о ней.

б) *ситуационные воздействия*. На основании одних лишь характерных особенностей личности невозможно точно прогнозировать поведение. Необходимо принимать во внимание ситуацию. Теория потребности достижения включает два момента: вероятность успеха в ситуации и побудительную значимость успеха. Вероятность успеха зависит от того, с кем вы будите соревноваться, и от трудности задания.

в) *результатирующие тенденции*. Третьим компонентом теории потребности достижения является результирующая, или бихевиористическая, тенденция, определяемая при рассмотрении уровней мотивов достижения человека в связи с определенной ситуацией. Теория наиболее эффективна для прогнозирования ситуаций с вероятностью успеха 50 на 50. Люди, достигающие больших успехов, находят вызов в такой ситуации, так как им нравится соревноваться с равными соперниками или выполнять задания, которые не отличаются большой легкостью. Люди, не достигающие больших успехов, избегают таких ситуаций, отдавая предпочтение легким заданиям, где успех гарантирован. Иногда они стремятся к очень трудным заданиям, так как никто не ожидает от них успеха. В ситуации, когда вероятность успеха 50/50, они испытывают чрезмерное волнение и беспокойство, что повышает вероятность слабого выступления. Если они не могут избежать такой ситуации, они находятся в состоянии смущения вследствие высокой потребности избежать неудачи.

г) *эмоциональные реакции (гордость и позор)*. Как достигающие, так и не достигающие больших успехов люди, естественно, предпочитают испытывать гордость, однако их личностные особенности по-разному взаимодействуют с ситуационными факторами, вынуждая в большей степени концентрироваться либо на гордости, либо на позоре. Первые в большей мере концентрируются на гордости, тогда как вторые – на позоре.

д) *поведение достижения*. Пятый компонент теории потребности достижения показывает, как взаимодействие предыдущих четырех компонентов влияет на поведение. Люди, достигающие больших успехов, ищут более сложные соревновательные задания, предпочитают промежуточный риск и лучше выступают в оцениваемых ситуациях. Люди, не достигающие больших успехов, избегают соревновательных ситуаций [9].

- 2) атрибутивная теория.

Атрибутивная теория основана на том, как люди объясняют свои успехи и неудачи. Согласно этой теории, тысячи всевозможных объяснений успеха и неудач можно разделить на несколько категорий. Основными категориями являются стабильность (относительно постоянный или непостоянный фактор), каузальность, или причинность

(внутренний или внешний фактор) и контроль (фактор, находящийся или не находящийся под контролем).

То, как спортсмены объясняют свои результаты, влияет на их ожидания и эмоциональные реакции, что, в свою очередь, влияет на мотивацию достижения.

3) теория достижения цели.

Согласно теории достижения цели, три фактора, взаимодействуя, определяют мотивацию человека: цели достижения, восприимчивость и поведение достижения. Чтобы понять мотивацию человека, необходимо выяснить, что для него значат успех и неудача [10].

Таким образом, в сущности, мотивация – обширное понятие, охватывающее сложный процесс управления направлением и интенсивностью усилий. Чтобы получить реальное представление о мотивации, необходимо осознать немотивационные воздействия на спортивную деятельность и поведение, а также научиться определять возможность быстрого изменения мотивационных факторов.

### Литература

1 Уэйнберг, Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры: учебник для вузов / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд; пер. Г. Гончаренко. – Киев : Олимпийская литература, 2001. – 335 с.

2 Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 99 с.

3 Алексеев, А. Психагогика: союз практической психогигиены и психологии: учебное пособие для институтов физической культуры / А. Алексеев. – Ростов н/д : «Феникс», 2004. – 192 с.

4 Станбулова, Н. В. Психология спортивной карьеры: учебник для институтов физической культуры / Н. В. Станбулова. – М. : 2005. – 63 с.

5 Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб заведений / Е. Н. Гогун, Б. П. Мартынов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002, – С. 228.

6 Уэйнберг, Р. С. Спортивная психология: учебник для вузов / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – М. : Физкультура и спорт, 2005. – 338 с.

7 Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А. В. Родионов. – М., 2004. – 136 с.

8 Коломейцев, Ю. А. Социальная психология спорта: учеб.-метод. пособие / Ю. А. Коломейцев – Минск : БГПУ, 2004. – 292 с.

9 Бабушкин, Г. Д. Формирование спортивной мотивации : монография / Г. Д. Бабушкин, Е. Г. Бабушкин. – Омск, 2000. – 179 с.

10 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – С. 415–476.

УДК 159.9:37

*М. В. Шугай*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

*Статья посвящена изучению проблемы мотивационно сферы студентов медицинского профиля. Описаны мотивы выбора профессии врача, представлены различия между мотивами и стимулами обучения, раскрыта структура учебной мотивации студентов-медиков. На основе теоретического анализа литературы рассмотрено влияние учебной мотивации на профессиональную мотивацию и успешность дальнейшей профессиональной деятельности.*

Под мотивационной сферой студента-медика (сферой учебно-профессиональной мотивации) подразумевается состав и соотношение (сравнительная сила) мотивов, побуждающих студента к деятельности. При этом следует указать, что существуют различия между мотивами и стимулами обучения: к мотивам относятся внутренние, осознанные побуждения к деятельности, а стимулы – это внешние побуждения к деятельности.

Теоретический анализ исследований по проблеме мотивов выбора профессии врача показал, что многим студентам медицинского вуза присущи внутренние мотивы выбора профессии. Например, И.В. Пчелина выделила основные мотивы выбора профессии врача: желание помогать людям; призвание и склонности к медицине; просмотр фильмов, чтение литературы (по медицинской тематике); хорошее знание профилирующих предметов; познавательные мотивы; интерес к профессии врача; возможность развития и самореализации в профессии; престижность профессии. Влияют на выбор профессии и семейные традиции, пример родителей. Нередко встречаются семейные династии врачей. Специфическими для медицинских вузов факторами, влияющими на выбор профессии врача, являются болезнь близких или собственная, стремление получить образование, чтобы помочь себе и близким; еще одной мотивацией является повышение самоуважения: «спасать жизни других людей – благороднейшая профессия». Бывает и аморальная мотивация выбора этой профессии: желание власти над чужой жизнью, над чужой судьбой [1]. Согласно результатам, представленным Н. А. Клоктуновой, превалирующим у студентов является внутренний социальный мотив – «возможность приносить пользу» [2].

Успешность обучения в медицинском вузе зависит от профессиональной мотивации, поскольку согласно общепринятой современной возрастной периодизации, для студента ведущим видом деятельностью является как учебная, так и профессиональная. При этом под учебно-профессиональной мотивацией понимают систему мотивов, потребностей, целей, установок, которые регулируют способность студента к учению и труду одновременно, определяют его общую направленность на овладение профессией. В качестве мотивационной основы учебной деятельности студентов выступают потребность в достижении и познавательная потребность. Познавательная потребность проявляется в различных мотивах, которые тесно связаны с мотивами достижения, аффилиации. Это позволяет воздействовать на несколько потребностей путем стимулирования одного из мотивов. Мотивация достижения проявляется в стремлении как можно лучше выполнить задание, добиться лучших результатов в деятельности, которую студент считает важной и значимой для себя. Для студентов медицинского вуза на первом месте в профессиональной сфере стоит ценность развития себя и своих профессиональных способностей, стремление к их наиболее полной реализации, повышению квалификации.

Проведенный теоретический анализ показал, что существенным фактором, способствующим развитию и профессиональному становлению, является направленность на самопонимание и саморазвитие. Данное положение определяет значимость в мотивационной структуре будущих врачей мотива самоактуализации. Студенты стремятся повысить уровень своих знаний, охотно участвуют во внеучебной деятельности, в работе студенческих научных сообществ. Обычно они определяются со сферой специализации и начинают активно развиваться в этом направлении. Выраженность мотивов аффилиации у студентов-медиков является одним из показателей выбора профессии социального типа. Социально-экономические профессии предполагают работу в сфере «человек–человек». Деятельность в социально-экономических профессиях ориентирована на благо других, поэтому одним из основных требований общества к будущему врачу является альтруистическая, просоциальная мотивация профессиональной деятельности. Врачу необходимо умение устанавливать контакт с разными людьми, специалист должен обладать определенной эмпатией, располагать к себе, уметь общаться. Мотивы аффилиации должны

действовать в связке «студент–пациент». Если же студент учится, побуждаемый мотивами общения, то, как правило, мотивация на получение знаний у него низкая. Мотивы обучения в медицинском вузе различаются в зависимости от направленности личности студентов. По данным, полученным В. В. Болучевской, у респондентов, обучающихся лечебному делу, примерно одинаково выражены направленности на процесс и результат своей деятельности, также высока ориентация на свободу. Эгоизм им присущ в значительно меньшей мере, чем альтруизм. Показатели направленности на труд, власть и деньги низкие, но приближающиеся к среднему уровню выраженности. У будущих врачей ориентация на власть и деньги несколько выше, нежели у студентов – специалистов по социальной работе, клинических психологов, учителей [3]. Некоторые студенты отмечают творческий характер труда врача и нацелены на научный поиск. У таких студентов прослеживается высокая познавательная мотивация. В дальнейшем, такие врачи предпочитают трудиться в сфере науки. На каждой ступени овладения профессией различные мотивы побуждают студента к освоению знаний, т. е. мотив позволяет личности реализовать те потребности и ценности, которые он имеет на данный момент. Студенты с низкой учебно-профессиональной мотивацией не осознают мотивы профессиональной деятельности и ориентированы на внешние отрицательные мотивы (избегание критики, наказания), чаще всего у них преобладают мотивы признания обществом. Такие студенты не ориентированы на приобретение профессионально значимых качеств и навыков.

Л. М. Емельяненко указывала на особую значимость мотивационной готовности к профессиональной деятельности у будущих специалистов медицинского профиля. Под мотивационной готовностью понимается интегральное образование личности студента, проявляющееся в профессиональной деятельности через успешное практическое применение накопленных за период обучения знаний и умений. Мотивационная готовность обеспечивает профессиональную активность и стремление к самосовершенствованию, самореализации. Совокупность учебно-профессиональных мотивов образует на разных этапах обучения различную степень этой готовности. На последнем этапе, получившем название корректирующего, происходит выбор узкой специализации, самооценка студентами успешности и перспектив своей профессиональной деятельности [4].

При выборе узкой медицинской специальности студент сталкивается с определенными трудностями. При существующей системе государственного распределения врачебных кадров он узнает о своей узкой специализации только после принятия их на должность врачей-интернов, стажеров. Значительная часть студентов распределяется в распоряжения главных врачей территориальных объединений, и о своей специальности узнают только по прибытию к месту работы. Именно эта проблема, по нашему мнению, в настоящее время является основной при рассмотрении вопроса снижения уровня учебной мотивации, и, как следствие, качества подготовки врачебных кадров.

Таким образом, мотивация студентов-медиков имеет сложную структуру и включает систему мотивов прихода в медицину, поступления в вуз, продолжения обучения в медицинском вузе, выбора узкой конкретной медицинской специальности и т. д. Важно понимать, что мотивации нестабильны и динамичны: мотивы на момент поступления в вуз и его окончания, на начало работы в медицине и в процессе работы могут быть существенно различными. Профессиональные интересы, ожидания складываются уже на стадии выбора профессии. На стадии профессионального обучения происходит уточнение профессиональных притязаний, крепнет или, наоборот, ослабевает интерес к избранной профессии, происходит корректировка имеющихся мотивов, образование новых. Уровень учебной мотивации значительно снижается к третьему году обучения в вузе, а затем вновь возрастает к окончанию обучения. На формирование учебно-профессиональной мотивации студентов-медиков влияют как личностные факторы, так и факторы образовательной среды самого вуза.

## Литература

- 1 Пчелина, И. В. Профессиональная ориентация в подготовке врачей: учеб.-метод. пособие / И. В. Пчелина, В. Г. Дьяченко. – Хабаровск : Изд. центр ДВГМУ, 2004. – 145 с.
- 2 Клоктунова, Н. А. Динамика детерминирующих мотивов выбора профессии врача студентами медицинского вуза / Н. А. Клоктунова // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2013. – № 2. – С. 333–337.
- 3 Болучевская, В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография / В. В. Болучевская. – Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
- 4 Современные проблемы учебной мотивации при подготовке врача / Д. В. Евхута // Медицинский журнал, БГМУ, Минск. – №3 (13) – 2005. – С. 126–128.

УДК 37.035:512.9:11.6

*М. А. Шустова*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

*Статья посвящена выявлению сущностных характеристик школьного буллинга. Рассмотрены понятия буллинга и кибербуллинга с их основными типами: перепалки, нападки, клевета, самозванство, надувательство, выманивание конфиденциальной информации, отчуждение, киберпреследование, хеппислеппинг; а также выявлены виды насилия (эмоциональное, физическое, сексуальное, экономическое).*

В нашей стране проблема буллинга долгое время умалчивалась, о ней было не принято говорить, не было даже специального научного термина, так как слово «травля» едва ли можно отнести к терминам. В то же время на Западе проблема буллинга – проблема номер один. Первыми исследователями в этом направлении являются ученые Скандинавии. Обследовав тысячу учеников в возрасте от семи до одиннадцати лет, исследователи получили такие данные: 23 % детей подвергаются издевательствам со стороны одноклассников. Испанские исследователи Ф. Гарсия и Перес приводят данные о 17 %–21 % распространенности этого явления. Ирландские специалисты говорят, что «...10 % детей регулярно подвергаются насилию со стороны сверстников раз в неделю и чаще, а 55 % – эпизодически» [1, с. 129].

Термин «буллинг» (bullying) происходит от английского слова bully – и в англоязычном словаре буквально означает хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник. Впервые данный термин был введен английским журналистом Эндрю Адамсом в начале девяностых годов XX в. В скандинавских и англоязычных странах для определения этого явления используются следующие термины: притеснение, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения ребенка), буллинг [1, с. 35].

Исследователи Д. Лэйн и Э. Миллер определяют буллинг как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) более слабому [1, с. 262]. Психотерапевт И. С. Бердышев определяет буллинг как сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек [2, с. 7].

Исходя из этих определений можно сделать вывод, что буллинг – это умышленное, продолжительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы, которые имеют определенные преимущества (физические, психологические, административные и т. д.) относительно индивида.

В последнее время в различных социальных сетях начало распространяться явление «кибербуллинг», под которым понимается отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы [3, с. 51].

Американские исследователи (Каталано, Хоукинс, Харарчи) выделили восемь основных типов буллинга:

1) Перепалки (флейминг) – обмен короткими эмоциональными репликами между двумя и более людьми, разворачивается обычно в публичных местах Сети. Иногда превращается в затяжной конфликт.

2) Нападки – постоянные изнурительные атаки (harassment), повторяющиеся оскорбительные сообщения, направленные на жертву (например, сотни sms на мобильный телефон, постоянные звонки) с перегрузкой персональных каналов коммуникации.

3) Клевета (denigration) – распространение оскорбительной и неправдивой информации. Текстовые сообщения, фото, песни, которые часто имеют сексуальный характер.

4) Самозванство – перевоплощение в определенное лицо (impersonation), преследователь позиционирует себя как жертву, используя ее пароль доступа к эккаунту в социальных сетях, в блоге, почте, системе мгновенных сообщений, либо создает свой аккаунт с аналогичным никнеймом и осуществляет от имени жертвы негативную коммуникацию.

5) Надувательство, выманивание конфиденциальной информации и ее распространение (outing&trickery) – получение персональной информации и публикация ее в интернете или передача тем, кому она не предназначалась.

6) Отчуждение (остракизм, изоляция) – любому человеку присуще желание быть включенным в группу. Исключение же из группы воспринимается как социальная смерть. Чем в большей степени человек исключается из взаимодействия, тем хуже он себя чувствует, и тем больше падает его самооценка.

7) Киберпреследование – скрытое выслеживание жертвы с целью организации нападения, избиения, изнасилования и т. д.

8) Хеппислеппинг (HappySlapping – счастливое хлопанье, радостное избиение) – название происходит от случаев в английском метро, где подростки избивали прохожих, тогда как другие записывали это на камеру мобильного телефона. Сейчас это название закрепилось за любыми видеороликами с записями реальных сцен насилия. Эти ролики размещают в интернете, где их могут просматривать тысячи людей, без согласия жертвы.

В отечественной науке более традиционным является подход, согласно которому выделяют следующие виды насилия:

1) эмоциональное насилие – вызывает у жертвы эмоциональное напряжение, унижает его и снижает его самооценку. В этом случае главным оружием является голос. Среди многочисленных проявлений эмоционального насилия наиболее распространенными являются:

– насмешки, присвоение кличек, бесконечные замечания, необъективные оценки, высмеивание, унижение в присутствии других детей и пр. Этот вид буллинга зачастую направлен на детей, имеющих заметные внешние физические отличия, акцент, особенности голоса и высокую или низкую академическую успеваемость;

– отторжение, изоляция, отказ от общения с жертвой. Инициатором использования этого метода, как правило, является хулиган. Жертва намеренно изолируется, либо ее игнорирует часть класса или весь класс. Это может сопровождаться распространением записок, нашептыванием оскорблений, которые могут быть услышаны жертвой, либо унижительными надписями на доске, в общественных местах (с ребенком отказываются играть, заниматься, не хотят с ним сидеть за одной партой, не приглашают на дни рождения и т. д.);



2) физическое насилие – применение физической силы по отношению к жертве, в результате чего возможно нанесение физической травмы. К физическому насилию относятся избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порча имущества, в результате чего могут быть повреждены, украдены или спрятаны одежда, учебники или другие личные вещи жертвы и др. В крайних случаях может применяться оружие, например, нож. Такое поведение, как подчеркивает И. Г. Малкина-Пых, чаще встречается среди мальчиков, чем среди девочек. Как правило, физическое и эмоциональное насилие сопутствуют друг другу. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы травмирующие переживания [4, с. 12].

3) сексуальное насилие или совращение – использование ребенка (мальчика или девочки) взрослым или другим ребенком для удовлетворения сексуальных потребностей или получения выгоды. К сексуальному развращению относятся также вовлечение ребенка в проституцию, порно бизнес, обнажение перед ребенком половых органов и ягодиц, подглядывание за ним.

4) экономическое насилие – использование денег для контролирования другого лица. Использование экономического буллинга предполагает требование от жертвы денег, вымогательство завтраков, талонов. Жертву также могут принуждать воровать имущество. Основной мотив зачинщика, как отмечает И. Г. Малкина-Пых, возложить вину на жертву [4, с. 13].

Наиболее часто жертвами насилия становятся дети, имеющие:

- физические недостатки. Детей с физическими недостатками – носящих очки, имеющих сниженный слух или с нарушениями движений (например, при ДЦП), то есть тех, кто не может дать адекватный отпор и защитить себя – обижают гораздо чаще;

- особенности поведения. Мишенью для насмешек и агрессии становятся замкнутые дети (интроверты и флегматики) или дети с импульсивным поведением. В какой-то мере гиперактивные дети бывают слишком назойливыми, при этом более наивными и непосредственными, чем их сверстники. Они слишком глубоко проникают в личное пространство других детей и взрослых: влезают в чужие разговоры, игры, навязывают свое мнение, нетерпеливы в ожидании своей очереди в игре и т. д. По этим причинам они часто вызывают раздражение и получают «ответный удар». Гиперактивные дети могут быть как жертвами, так и насильниками, а нередко и теми и другими одновременно;

- особенности внешности. Все то, что выделяет ребенка по внешнему виду из общей массы, может стать объектом для насмешек: рыжие волосы, веснушки, оттопыренные уши, кривые ноги, особенная форма головы, вес тела (полнота или худоба) и т. д.;

- плохие социальные навыки. Есть дети, у которых не выработана психологическая защита от вербального и физического насилия по причине недостаточного опыта общения и самовыражения. По сравнению с детьми, у которых социальные навыки развиты в соответствии с их возрастом, дети с неразвитыми социальными навыками легче принимают роль жертвы. Принявший роль жертвы смиряется с ситуацией как с неизбежностью, часто даже внутренне находит оправдание насильнику: «...ну, значит, я такой, стою этого, заслужил это»;

- страх перед школой. Он чаще возникает у тех, кто идет в школу с отрицательными социальными ожиданиями в отношении нее. Иногда этот страх индуцируется от родителей, у которых самих были проблемы в школьном возрасте. Пусковым механизмом возникновения страха могут стать рассказы о злой учительнице и плохих оценках. Ребенок, проявляющий неуверенность и страх перед школой, легче станет объектом для издевок одноклассников;

- отсутствие опыта жизни в коллективе (домашние дети). Дети, не посещающие до школы детский коллектив, могут не иметь необходимых навыков, позволяющих справиться с проблемами в общении. При этом часто они могут превосходить своей эрудицией и умениями детей, ходивших в детский сад;

– болезни. Существует масса расстройств, которые вызывают насмешки и издевательства сверстников: эпилепсия, тики и гиперкинезы, заикание, энурез (недержание мочи), энкопроз (недержание кала), нарушения речи – дислалия (косноязычие), дисграфия (безграмотное письмо), дислексия (нарушение обучению чтению), дискалькулия (нарушение обучению счету) и т. д.;

– низкий интеллект и трудности в обучении. Низкие способности детерминируют и более низкую обучаемость ребенка. Плохая успеваемость формирует низкую самооценку: «Я не справлюсь. Я хуже других» Низкая самооценка в одном случае может способствовать формированию роли жертвы, а в другом – насильственному поведению как варианту компенсации. Поэтому ребенок с низким уровнем интеллекта и трудностями в обучении может стать и жертвой школьного насилия, и насильником [5, с. 53].

Таким образом, буллинг – это умышленное, продолжительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы, которые имеют определенные преимущества относительно индивида. В большинстве случаев причиной буллинга становится расхождение внутренней и внешней жизни – стремление привлечь внимание сверстников, получить желанный результат, быть главным, защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

### Литература

- 1 Лэйн, Д. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Д. Лэйн. – СПб. : Питер, 2001. – 276 с.
- 2 Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М. : Педагогика, 1991. – 236 с.
- 3 Мальцева, О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет. – 2009. – № 7. – С. 74.
- 4 Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 587 с.
- 5 Оклендер, В. Окна в Мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 269 с.

УДК 616.89 – 008.48:005.321 – 057.87:373.2

*А. А. Ядченко*

### ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена рассмотрению подходов к определению понятия эмоциональное «выгорание» в зарубежной и отечественной психологии, представлено понятие психологическое благополучие с позиции гуманистического подхода. Рассмотрены особенности деятельности педагога дошкольного образования. Приведены результаты эмпирического исследования влияния уровня психологического благополучия на уровень эмоционального выгорания.*

Развитие современной системы образования в Беларуси предъявляет значительные требования к педагогическим кадрам. Социальное значение педагогической деятельности трудно переоценить: на педагоге лежит большая степень ответственности за развитие ребенка.

Когда требования (внутренние и внешние) длительное время преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия, которое неизбежно приводит к синдрому эмоционального выгорания. Главной причиной синдрома эмоционального выгорания считается психологическое переутомление [1, с. 21].

Педагог дошкольного образовательного учреждения имеет особый профессиональный статус, связанный со значительной ответственностью за здоровье, развитие и формирование личности ребенка, и как следствие – большим напряжением в работе. Профессиональный труд педагога-воспитателя отличается значительными нагрузками на его психоэмоциональную сферу. Большая часть его рабочего времени протекает в эмоционально-напряженной обстановке: чувственная насыщенность деятельности, постоянная концентрация внимания, высокая ответственность за жизнь и здоровье детей. Факторы такого рода безусловно оказывают влияние на педагога: появляются нервозность, раздражительность, усталость, разного рода недомогания.

Говоря о дошкольных образовательных учреждениях, все чаще звучат призывы к широкому применению здоровье-сберегающих технологий в работе с детьми. И это, безусловно, важно, однако не стоит забывать, что во многом здоровье воспитанников дошкольного учреждения определяется педагогом, его здоровьем – не только физическим, но и психическим и психологическим. Повышаются требования со стороны общества к качеству образования, и следовательно к личности педагога и его роли в образовательном процессе. Такая ситуация уже потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения человека [2, с. 84].

Профессия педагога является еще более сложной, поскольку он в процессе работы взаимодействует и с детьми, и с родителями, и с коллегами. Причем иногда общение со всеми этими категориями людей происходит одновременно, и педагог испытывает на себе трехкратное перекрестное воздействие со стороны.

Проблема эмоционального выгорания личности далеко не новая научная проблема, берущая своё начало в зарубежной психологии в конце XX в.: Х. Дж. Фреденберген, К. Маслач, С. Е. Джексон, Б. Перлман, Е. Хартман, Д. Дирендонк, В. Шауфели, А. Пайнес, Е. Аронсон, К. Кондо.

Проблема эмоционального выгорания получила своё развитие в трудах и исследованиях отечественных психологов: В. В. Бойко, В. Е. Орел, Н. В. Гришина, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк и другие.

В. В. Бойко определяет эмоциональное выгорание как механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующее событие [3, с. 84].

В. Е. Орел описывает данный феномен как реакцию, возникающую в результате продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности [4, с. 84].

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова рассматривают его как многомерный конструкт, включающий в себя совокупность негативных психологических переживаний [5, с. 95].

Синдром эмоционального выгорания возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних и внутренних причин и проявляется как «приглушение» эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, увеличение числа конфликтов с партнерами по общению, равнодушие к переживаниям другого человека, потеря ощущения ценности жизни, утрата веры в собственные силы [3, с. 34].

Американские исследователи К. Маслач и С. Джексон к ресурсам преодоления синдрома эмоционального выгорания относят психологическое благополучие педагога.

С позиции гуманистического подхода (Дж. Бюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Г. Оллпорт) психологическое благополучие рассматривается как «полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности» [6, с. 95].

Мы провели исследование на изучение особенностей психологического благополучия у педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания. В исследовании приняли участие 26 педагогов ГУО «Ясли-сад № 120 г. Гомеля». Были применены следующие методики: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. Бойко, Шкала психологического благополучия Рифф (в адаптации Лепешинского).

Результаты исследования синдрома эмоционального «выгорания» показали следующие различия по фазам: у педагогов дошкольного образования более выражена фаза резистенции. Она сформирована у 31 % педагогов: педагоги пытаются оградить себя от неприятных впечатлений. Неразрешимость ситуации приводит к развитию явлений «выгорания». Доминирующим симптомом в этой фазе является «расширение сферы экономии эмоций», когда симптомы эмоционального выгорания проявляются вне профессиональной деятельности – дома, в общении с приятелями, знакомыми.

По результатам диагностики выделили 3 группы педагогов (рисунок 1):

1 группа – педагоги, у которых синдром эмоционального выгорания не сформирован ни в одной фазе, таких оказалось 19,4 %;

2 группа – педагоги, у которых хотя бы одна из фаз находится в стадии формирования 39,3 %;

3 группа – педагоги, у которых сформирована хотя бы одна фаза эмоционального выгорания – 37,3 %.

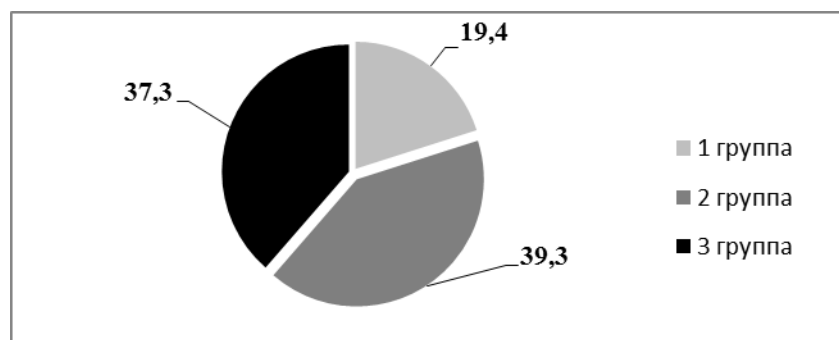


Рисунок 1 – Группы педагогов по уровню эмоционального выгорания

Следующий этап исследования был направлен на изучение психологического благополучия педагогов, в ходе которого выявили, что у педагогов с низким уровнем психологического благополучия наблюдаются высокие показатели по фазам эмоционального выгорания (рисунок 2).

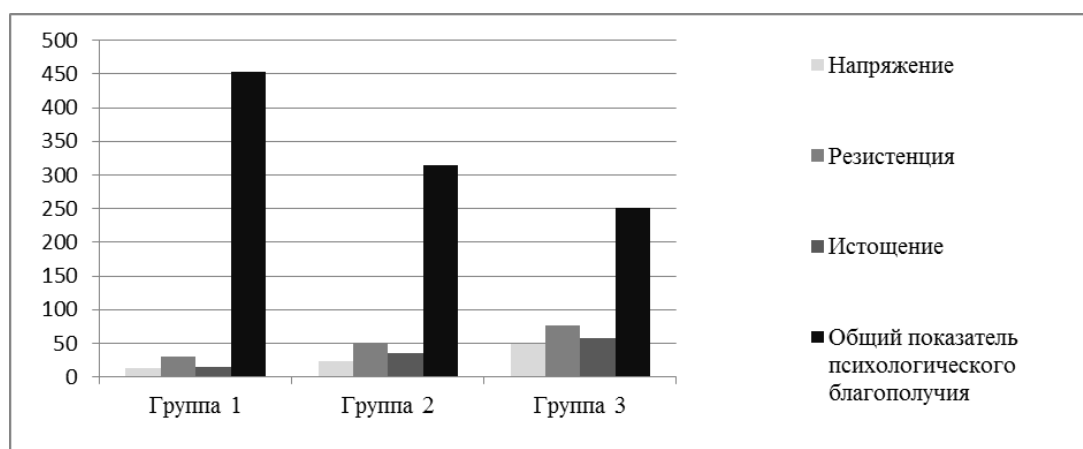


Рисунок 2 – Соотношение средних баллов по фазам эмоционального выгорания и общего показателя психологического благополучия

Анализируя полученные результаты исследования, установили особенности психологического благополучия для 3 групп педагогов.

Итак, исходя из данных, представленных на рисунке 3, можно сделать вывод о том, что у педагогов 1-й группы (с несформированным синдромом эмоционального выгорания) уровень психологического благополучия выше, по сравнению с двумя другими группами. У респондентов 3-й группы (синдром эмоционального выгорания сформирован) – показатель психологического благополучия находится на низком уровне.

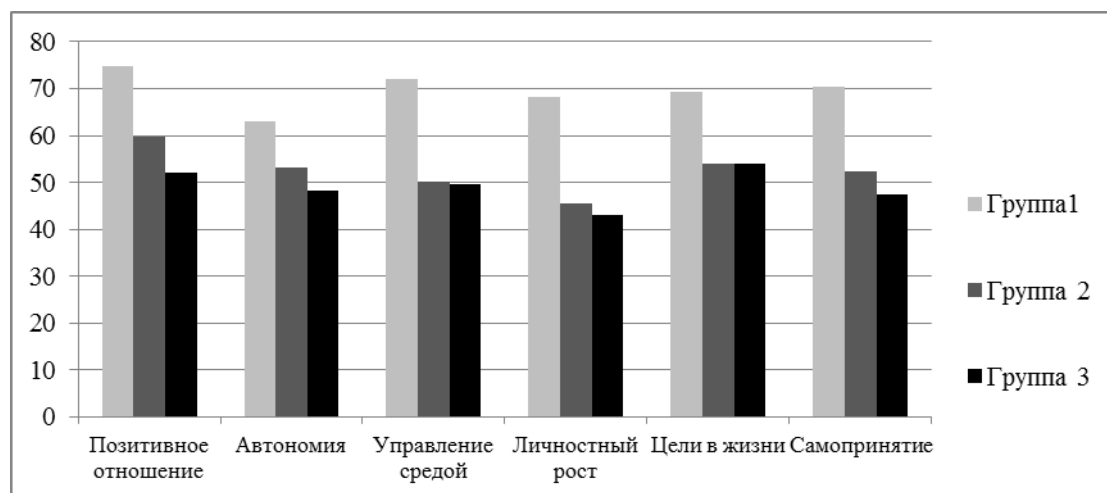


Рисунок 3 – Особенности психологического благополучия для 3 групп педагогов

Результаты педагогов 1-й группы (с несформированным синдромом эмоционального «выгорания») характеризуют испытуемых как имеющих доверительные отношения с окружающими, способных заботиться о благополучии других, сопереживать. Педагоги данной группы способны самостоятельно регулировать собственное поведение, эффективно использовать предоставляющиеся возможности, испытывают чувство реализации своего потенциала.

Для педагогов 2-й группы (синдром эмоционального выгорания в стадии формирования) характерно наличие ограниченного количества доверительных отношений; в межличностных взаимоотношениях они не желают идти на компромиссы, в принятии важных решений склонны полагаться на мнение других; чувствуют себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, ощущают неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств.

Педагоги 3-й группы (СЭВ сформирован) характеризуются как имеющие ограниченное количество доверительных отношений с окружающими: им сложно быть открытыми, проявлять теплоту; чаще, чем педагоги 1-й и 2-й групп зависят от мнения и оценки окружающих; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом, не находят цели в своей прошлой жизни; не имеет перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни.

Согласно проведенному анализу, у педагогов 1-й группы (с несформированным синдромом эмоционального выгорания) более высокий уровень психологического благополучия. Они способны самостоятельно регулировать собственную деятельность.

У педагогов 2-й и 3-й группы наблюдается снижение показателей по шкалам психологического благополучия. Респонденты этих групп ощущают неспособность устанавливать новые отношения, чаще склонны полагаться на мнение других, зависят от мнения и оценок окружающих, испытывают сложности в организации повседневной деятельности.

Подводя итог, следует отметить, что повышая уровень психологического благополучия педагогов можно снизить уровень эмоционального выгорания.

### Литература

- 1 Якобсон, П. М. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности / П. М. Якобсон. – М. : Знание. – 1990. – 213 с.
- 2 Иванова, Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : Просвещение, 2008. – 208 с.
- 3 Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2003. – 105 с.
- 4 Орел, В. Е. Синдром психического выгорания / В. Е. Орел. – ИД : Ярославль, 2005. – 200 с.
- 5 Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
- 6 Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

## АВТОРЫ

### *Гуманитарные науки (психологи)*

**Абышова Р. И. Кросс-культурные особенности семейных ценностей и представлений о супружеских ролях у представителей различных этносов.** Факультет психологии, 5 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Азявчикова Н. И. Особенности интернет-коммуникации подростков и развитие у них киберкоммуникативной зависимости.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Барсукова Т. В. Стратегии поведения медицинских работников в конфликтных ситуациях.** Факультет заочный, 6 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., ст. преподаватель кафедры психологии, тел. 57-81-39.

**Белебнёв Д. А. Психологические аспекты профессиональной идентичности сотрудников внутренних дел.** Заочный факультет, 4 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Белодедова М. А. Взаимосвязь стиля саморегуляции и мотивации достижения у студентов вуза.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Одиночкина Е. В., ассистент кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-98-86.

**Белюсова В. Н. Особенности взаимоотношений в среде подростков с отклоняющимся поведением.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Соколова Э. А., канд. мед. наук, доцент кафедры психологии, тел. +375296918201.

**Биленко Е. Ю. Особенности личности ребенка из семьи с деструктивными стилями воспитания.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Приходько Е. В., старший преподаватель кафедры психологии, магистр психол. наук, тел. 57-81-39.

**Близнец Е. Н. Переживание кризиса профессиональной деятельности педагога-психолога.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Жеребцов С. Н., доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Боголюбская В. С. Социальная роль иноязычной коммуникативной компетенции: история и современность.** Факультет психологии и педагогики, аспирант 2-го года обучения. Научный руководитель Кадол Ф. В., зав. кафедрой педагогики, д-р пед. наук, профессор, тел.: 60-75-31.

**Бондарь Н. О. Психологические особенности самоотношения подростков с нарушением слуха.** Заочный факультет, 4 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Борисенко Ю. В. Взаимосвязь психологического выгорания и эмоционального интеллекта у медицинских работников.** Заочный факультет, 6 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Будникова Е. А. К проблеме жизненной удовлетворенности юношей и девушек с различным локусом субъективного контроля.** Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Быкова Е. Г. Тревожность и застенчивость младших школьников как психолого-педагогическая проблема.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Зайцева И. Т., старший преподаватель кафедры педагогики, тел. 60-75-31.

**Бычкова Е. А. Проявление тревожности, психосоматической симптоматики юношей и девушек и их взаимосвязь с физической активностью.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Крутолевиц А. Н., ассистент кафедры психологии ГГУ им. Ф. Скорины, PhD, тел. 57-81-39.

**Вербовская Е. А. Изучение представления об отцовстве у юношей.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Ткач Н. М., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375296166323.

**Воробей И. Н. Психологические особенности агрессивного поведения юношей и девушек из неполных семей.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Новак Н. Г., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, тел. 57-94-79.

**Гавриленко А. А. Эмоциональная дезадаптация как фактор суицидального поведения студентов.** Факультет психологии и педагогики, 2 курс. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Горбачева О. В. Ценностное отношение подростков к репродуктивному здоровью.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Селиванова Л. И., доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент, тел. 60-75-31.

**Гормаш Е. В. Особенности склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности.** Факультета психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Лупекина Е. А., канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Готальская В. Л. Теоретические основы межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Кошман Е. Е., доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент, тел. 60-75-31.

**Гусева А. А. Взаимосвязь уровня психологической культуры личности юношеского возраста и родительских установок.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Журавлева А. Е., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Емельянцева Я. А. Гендерные особенности проявления механизмов психологических защит.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Ткач Н. М., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375296166323.

**Ермаченко Д. В. Формирование мотивации занятий физической культурой учащихся вспомогательной школы-интерната.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, магистрант, тел. 57-81-39.

**Ерохова Е. С. Психокоррекция эмоциональной сферы подростков с хроническими заболеваниями.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Новак Н. Г., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, тел. 57-94-79.

**Зенько Н. Н. Особенности самореализационного досуга студентов.** Факультет психологии и педагогики, аспирант 2-го года обучения. Научный руководитель Кадол Ф. В., зав. кафедрой педагогики, д-р пед. наук, профессор, тел. 60-75-31.

**Зикеева А. Д. Психологические особенности доверия к себе и к миру у детей-сирот.** Заочный факультет, 4 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Зими́на Ю.С. К проблеме психологической готовности субъектов образовательной среды к внедрению инклюзивного образования.** Факультет психологии и педагогики,



5 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Зыблева О. А. Доверие в юношеско-родительских отношениях.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-98-86.

**Иванова И. Н. Особенности разрешения конфликтных ситуаций подростками с разным уровнем эмоционального интеллекта.** Заочный факультет, 6 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Игнатенко Н. О. Психологические особенности копинг-стратегий подростков-спортсменов.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Калинина Е. И. Взаимосвязь самооценки и социометрического статуса старших дошкольников с задержкой психического развития.** Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Журавлёва А. Е., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Калинина Н. Н. Проблема самоотношения в психологии.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Калинина Т. И. Личностные особенности подростков из однопородных семей.** Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Журавлёва А. Е., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Карафизы М. К. Особенности работы психолога с молодоженами в некомплементарных браках.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, доцент канд. пед. наук, тел. 57-98-86.

**Кацура А. И. Особенности совладания со стрессом у студентов с различным уровнем перфекционизма.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Киреева Г. В. Теоретические аспекты применения методик биологической обратной связи.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Козловская К. И. Профилактика компьютерной игровой зависимости у учащихся подросткового возраста.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Зайцева И. Т., старший преподаватель кафедры педагогики, тел. 60-75-31.

**Колесник А. В. Структурно-содержательные особенности образа отца у созависимой личности.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Шевцова Ю. А., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. психол. наук, доцент.

**Коляскин А.И. Психологические особенности локуса контроля у подростков, склонных к аддиктивному поведению.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Котикова А. Р. Психологические особенности мотивации самораскрытия подростков в межличностном общении подростков.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Кузьменкова М. А. Коррекция самооценки старших дошкольников с речевыми нарушениями методами арт-терапии.** Факультет психологии и педагогики. Магистрант. Научный руководитель Шатюк Т. Г., заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Кулаженко А. А. Теоретический анализ проблемы личностных особенностей учащихся-спортсменов.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Кунгер О. А. Особенности личности и мотивации успешных тренеров.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., ст. преподаватель кафедры психологии, тел. 57-81-39.

**Курлович Е. П. К проблеме буллинга среди школьников подросткового возраста.** Заочный факультет, 4 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Куцепалова А. С. Особенности переживания ситуации автомобильной аварии личностью.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., зав. кафедры социальной и педагогической психологии, доцент канд. пед. наук, тел. 57-98-86.

**Лавда В. Н. Предстартовое состояние спортсмена как условие результативности спортивной деятельности.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., старший преподаватель кафедры психологии, тел. 57-81-39.

**Лукьянцев Е. С. Мотивация занятий черлидингом.** Факультет физической культуры, 4 курс. Научный руководитель Приходько Е. В., магистр психологических наук, тел. 57-98-86.

**Ляпунова А. А. Коррекционная работа с беременными женщинами и их мужьями в период ожидания ребенка.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Макаренко В. С. Психологический анализ развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Маркевич О. В., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Максимова Л. А. Психологические особенности жизнестойкости беременных женщин.** Заочный факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Колтышева Н. И., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Малашкина Н. С. Изучение представления об отцовстве у юношей.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Ткач Н. М., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375296166323.

**Маринич С. П. Психологическая готовность к материнству девушек-сирот.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Мархач В. С. Взаимосвязь самооценки и уровня личностной тревожности в подростковом возрасте.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Медведева О. М. Уровень эмоционального интеллекта студентов специальности «Психология» и успешность профессиональной деятельности.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Лупекина Е. А., доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Мильман К. В. Этническая и социальная толерантность старших школьников.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Маркевич О. В., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Молчанова А. А. Особенности поведения в конфликтных ситуациях спортсменов с различными чертами личности.** Факультет психологии, 3 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., старший преподаватель, тел. 57-81-39.

**Науменко И. А. Социально-коммуникативная компетентность как основа экстернизации подростка.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Ермакова Л. Д., доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент, тел. 60-30-03.

**Одиночкина Е. В. Смыслжизненные ориентации обучающихся, переживающих психологическое отчуждение.** Факультет психологии и педагогики, аспирант. Научный руководитель Жеребцов С. Н., тел. 57-98-86.

**Одноочко Е. Д. Теоретический анализ понятия «гендер».** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Юлия Александровна Шевцова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, доцент.

**Прокопенко И. В. Психологическая сущность коммуникативной компетентности.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Ткач Н. М., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375296166323.

**Ракицкая Т. А. Гендерные особенности агрессивности подростков.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Приходько Е. В., магистр психол. наук, тел. 57-98-86.

**Романюк К. И. Психологические особенности самоотношения и склонности к аддиктивному поведению в период ранней зрелости.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Русая О. И. Социально-психологические особенности и стратегии совладающего поведения табакозависимых девушек.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Рыдкина К. Ю. Особенности представлений о феномене зависти у студентов 5 курса.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Соколова Э. А., доцент кафедры психологии, канд. мед. наук, тел. 57-81-39.

**Силич Е. С. Особенности понимания общения в социальных сетях студентов, обучающихся разным специальностям.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Соколова Э. А., доцент кафедры психологии, канд. мед. наук, тел. 57-81-39.

**Случак В. Н. Взаимосвязь профессиональной идентичности и активности в учебно-профессиональной и общественно-полезной деятельности студентов-психологов выпускных курсов.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Заулина Г. В., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Смирнова Л. Л. Психологические особенности взаимодействия родителей и детей с различной sibлинговой позицией в неполных семьях.** Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. +375293350339.

**Станибула С. А. Познавательная сфера личности детей-сирот в дошкольный период.** Факультет психологии и педагогики. Аспирант 3 года обучения. Научный руководитель Олифинович Н. И. доцент кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий БГПУ, канд. пед. наук, доцент, тел. 60-75-31.

**Станибула С. А. Психологические особенности детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей.** Аспирант 3 года обучения. Научный руководитель Олифинович Н. И., доцент кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий БГПУ, канд. пед. наук, доцент, тел. 60-75-31.

**Старик Е. П. Коммуникативная толерантность студентов как аспект инклюзивного подхода в системе высшего образования Республики Беларусь.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Стракович В. В. Социометрический статус в системе межличностных отношений в подростковом возрасте.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Одиноккина Е. В., ассистент кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-98-86.

**Сухарева В. Ю. Формирование благоприятного психологического климата в спортивном коллективе** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, кандидат педагогических наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Сыч И. А. Взаимосвязь копинг-механизмов и эмоционального выгорания у медицинских работников.** Заочный факультет. Специальность «Психология», 6 курс. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Сычева В. А. Изучение взаимосвязи социальной поддержки с проявлением эмпатии у студентов-психологов.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Крутолевич А. Н., ассистент кафедры психологии ГГУ им. Ф. Скорины, PhD.

**Тарутис А. А. Особенности развития осмысленности профессиональной деятельности молодого педагога-психолога.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Жеребцов С. Н., доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Тиришкова О. А. Смысложизненная ориентация юношей и девушек.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Журавлева А. Е., старший преподаватель кафедры социальной психологии и педагогики, тел. 57-94-79.

**Тихиня А. Е. Особенности аддиктивного поведения юношей и девушек.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Новак Н. Г., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, тел. 57-94-79.

**Ткачева А. М. Осмысленность жизни в юношеском возрасте.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Дудаль Н. Н., магистр психол. наук, тел. 57-98-86.

**Толкач К. В. Особенности копинг - поведения студентов с хроническими заболеваниями.** Факультет психологии и педагогики, магистратура. Научный руководитель Колтышева Н. И., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Тужик Е. Ф. Психоэмоциональное состояние тревожности в соревновательной деятельности.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Тужик Е. Ф. Сущностные характеристики метода биологической обратной связи.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Устименко Г. В. Теоретические предпосылки использования теста моральной компетентности Г. Линда.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Лытко А.А., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Хамраева Д. Р. Социально-психологический тренинг как средство повышения адаптации у туркменских студентов.** Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-98-86.

**Хомченко А. Н. Личностные особенности неуспевающих младших школьников мужского пола.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Соколова Э. А., доцент кафедры психологии, канд. мед. наук, тел. 57-81-39.

**Чечко А. Я. Совладающее поведение у студентов с алекситимией.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Одиноккина Е. В., ассистент кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-98-86.

**Шаблинская А. С. Взаимоотношения родителей с детьми подросткового возраста с особенностями психофизического развития.** Заочный факультет (психология и педагогика), 4 курс. Научный руководитель Колтышева Н. И., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-94-79.

**Шестерик Л. В. Взаимосвязь самооценки и межличностных отношений подростков.** Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Колтышева Н. И., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

**Широкая М. С. Сущностные характеристики проблемы развития мотивации достижения успеха у студентов-спортсменов.** Научный руководитель Дворак В. Н., доцент кафедры психологии, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-81-39.

**Шугай М. В. Психологические особенности мотивационной сферы студентов медицинского профиля.** Заочный факультет, 3 курс. Научный руководитель Новак Н. Г., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, канд. пед. наук, тел. 57-94-79.

**Шустова М. А. Теоретические основы проявления школьного буллинга.** Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Кошман Е. Е., доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент, тел. 60-75-31.

**Ядченко А. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов учреждения дошкольного образования.** Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Лупекина Е. А., доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, тел. 57-81-39.

*Научное издание*

**ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЫХ ' 2017**

Сборник научных работ

*В четырех частях*

*Часть 4*

Подписано в печать 27.09.2017. Формат 60x84 1/8.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 33,25.  
Уч.–изд. л. 28,96. Тираж 10 экз. Заказ 719.

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.

