

Министерство образования Республики Беларусь

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

СТУПЕНИ

Сборник научных статей
студентов, магистрантов и аспирантов

Гродно
ГрГУ имени Янки Купалы
2016

УДК 159.9
ББК 88
С88

Редакционная коллегия:

Л. М. Даукша, кандидат психологических наук, доцент (главный редактор);
А. В. Ракицкая, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии (зам. главного редактора); *К. В. Вербова*, кандидат педагогических наук, доцент; *П. Р. Галузо*, кандидат психологических наук, доцент; *К. В. Карпинский*, кандидат психологических наук, доцент; *Т. К. Комарова*, кандидат психологических наук, доцент; *Е. В. Костюченко*, кандидат психологических наук, доцент; *Л. А. Семчук*, кандидат психологических наук, доцент; *А. И. Янчий*, кандидат психологических наук; *С. А. Иванов*, магистр педагогических наук; *Е. В. Савушкина*, старший преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии; *А. С. Семак*, старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии; *А. В. Хаменя*, старший преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии, *А. Щитковская*, председатель СНО.

Рецензенты:

кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы
А. М. Кольшико;

кандидат психологических наук,
директор филиала ГУО «Институт повышения квалификации и переподготовки в
области технологий информатизации и управления»
Белорусского государственного университета в г. Гродно
Г. Ф. Михальченко.

Рекомендовано Научно-техническим советом ГрГУ им. Я. Купалы.

С88 Ступени : сб. науч. ст. студ., магистрантов и аспирантов / редкол.: Л. М. Даукша и [др.]. – Гродно : ГрГУ, 2016. – 481 с.

В научных статьях анализируются проблемы социальной, педагогической, спортивной психологии, психологии личности, семьи, развития и труда. Сборник будет интересен студентам психологических специальностей, научным работникам в области психологии и педагогики.

УДК 159.9

© ГрГУ имени Янки Купалы, 2016

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вашему вниманию представлен восьмой выпуск сборника научных статей студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений Республики Беларусь «Ступени».

Современная белорусская психология находится на этапе становления и определения приоритетов будущего развития. В данной связи особую актуальность приобретает научная и инновационная деятельность молодых ученых. Обращение начинающего исследователя к актуальным проблемам общества, в котором он осуществляет свою изыскательскую деятельность, поиск ответов на злободневные вопросы являются неотъемлемыми условиями становления его научной культуры.

В данном сборнике представлены статьи как студентов, магистрантов и аспирантов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, так и других вузов Республики Беларусь: Белорусского государственного университета (г. Минск), Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск), Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (г. Брест), Барановичского государственного университета (г. Барановичи), Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины (г. Гомель), Полесского государственного университета (г. Пинск), филиала Российского государственного социального университета (г. Минск), Республиканского института высшей школы (г. Минск). Примечательно то, что в сборник вошли также работы студентов Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (Россия).

Предметом исследования авторов представленных в сборнике статей выступили следующие актуальные проблемы современного общества: совладающее поведение, агрессивное поведение, кибер-аддикции, спортивная деятельность, суицидальное поведение, самореализация, самопрезентация, самоотношение, социальный интеллект, профессиональное становление, детско-родительские и супружеские отношения, смысложизненный кризис, жизнестойкость.

Многие авторы статей делают первые шаги в своей научно-исследовательской деятельности. Выражаем надежду на то, что каждого из

них ждет успешное будущее в психологической науке и пожелаем им удачи и успешного продвижения по ступеням научного творчества.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Адасько А. И.</i> Сравнительный анализ представлений о специфике формирования образа «я» у подростков.....	8
<i>Безноско Л. С.</i> Взаимосвязь типа психологической манипуляции и академической успеваемости у студентов.....	16
<i>Бибчик А. М.</i> Взаимосвязь степени внушаемости и эмоциональных состояний студентов в процессе аутогенной тренировки.....	24
<i>Близнец Е. Н.</i> Подходы к изучению кризиса профессиональной деятельности психолога.....	30
<i>Блинковская С. Н.</i> Связь психологического здоровья и уровня рефлексивности у студентов-психологов.....	38
<i>Бразинская М. Р.</i> О формировании коммуникативной компетенции волонтеров.....	44
<i>Бухалко Ю. П.</i> Взаимосвязь образа картины мира и феномена лудомании: теоретический аспект.....	49
<i>Васильцова А. В.</i> Самореализация как профилактика психосоматизации личности юношеского возраста.....	54
<i>Васкевич Н. В.</i> Мотивация как фактор эмоционального выгорания спортсменов.....	62
<i>Вергейчик А. О.</i> Характеристики ревности мужчин и женщин с различным уровнем агрессивности и враждебности.....	67
<i>Волк Д. В.</i> Теоретический анализ проблемы изучения образа тела у юношей с разными типами кибер-аддикций.....	74
<i>Воронова А. В.</i> Социальный интеллект и его влияние на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.....	79
<i>Ганиева Е. С.</i> Совладание с трудными жизненными ситуациями и смысловой кризис в пенсионном возрасте.....	86
<i>Григенча А. Ю.</i> Социальный интеллект как способность к эффективному общению.....	93
<i>Гутик А. С.</i> Содержание эталона будущего брачного партнера (на примере брачных объявлений).....	97
<i>Гутовская В. Б.</i> Влияние стилей семейного воспитания на формирование личности ребенка.....	101
<i>Даниленко С. С.</i> Особенности самовосприятия и телесного образа «я» в подростковом и юношеском возрасте.....	108
<i>Драздовская Т. А.</i> Теоретические и практические аспекты проблемы гнева в психологии.....	113
<i>Дудинская В. Г.</i> Жизненные планы женщин с различной гендерной идентичностью на этапе молодости.....	118

<i>Зайцева Ю. В.</i> Эвристики принятия решений учителями в различных ситуациях выставления отметок ученикам.....	125
<i>Закурина Р. А.</i> Социальные представления младших школьников о компьютере.....	132
<i>Здановская В. В.</i> Проблема агрессии в контексте спортивной деятельности.....	138
<i>Зданович О. И.</i> Связь между этнической идентичностью иностранных студентов и их адаптацией к новой социокультурной среде.....	142
<i>Иванейко В. О.</i> Возрастные особенности профессионального становления личности в период завершения профессиональной карьеры.....	146
<i>Иитиак Н. В.</i> Выбор тактик самопрезентации девушками с разной самооценкой внешности.....	152
<i>Каленик Е. М.</i> Ценностная интеграция с родителями подростков в семьях с гармоничным стилем воспитания.....	156
<i>Калинина М. Н.</i> Развитие представлений учащихся об идеальном учителе в начальной школе.....	161
<i>Кантор О. И.</i> Совладающее поведение женщин, подвергающихся насилию в семье.....	165
<i>Качан Е. Ю.</i> Взаимосвязь самоотношения личности и переживания чувства вины в подростковом возрасте.....	171
<i>Климович В. В.</i> Связь привязанности к матери и стратегии самопрезентации девушек юношеского возраста.....	178
<i>Ковальчук Я. Н.</i> Особенности психологического и социального инфантилизма у взрослых.....	184
<i>Коробач М. В.</i> Психологические аспекты регуляции налогового поведения граждан Беларуси.....	190
<i>Коротаева Е. Ю.</i> Особенности формирования доверительных отношений при разных типах привязанности к матери.....	198
<i>Кошур Т. Ю.</i> Представления современных юношей и девушек о своем будущем родительстве.....	204
<i>Лаврищева В. А.</i> Психологические особенности принятия детородных (репродуктивных) решений в современной белорусской семье.....	210
<i>Лопошко Е. В.</i> Страх смерти как психический феномен: основные теоретические подходы.....	217
<i>Лукашевич Ю. В.</i> Страх как проблема личности в поздней юности.....	223
<i>Мазур Е. Ю.</i> Специфика переживаний личности в ситуации жизненного выбора (на примере выбора места жительства).....	227
<i>Мартыненко А. Е.</i> Психолого-педагогическая программа развития креативности учителей музыкальных школ и школ искусств.....	235

<i>Масько Н. О.</i> Роль референтных групп в формировании ценностных ориентаций подростков.....	248
<i>Матвеева А. П.</i> Застенчивость как личностная диспозиция: психологическое содержание и структура.....	254
<i>Матыс В. В.</i> Конфликт в контексте детско-родительских отношений в подростковом возрасте.....	262
<i>Мизгирёва М. Ю.</i> Взаимосвязь реальной самопрезентации и самопрезентации в электронных социальных сетях в юношеском возрасте.....	268
<i>Микелевич Е. Б.</i> Стратегии избегания и провокации зависти в служебных отношениях.....	274
<i>Мойсейчук М. И.</i> Характеристика стратегий совладания при переживании зубной боли.....	280
<i>Нагорная А. И.</i> Отношение студенческой молодежи к компьютерным играм и их влияние на повседневную жизнь.....	286
<i>Осипенко Е. В.</i> Представления подростков о психолого-педагогических причинах снижения познавательного интереса.....	292
<i>Пожарицкая Е. И.</i> Локус контроля и ценностные ориентации у людей разных религиозных конфессий.....	298
<i>Радюк А. С.</i> Смысловая саморегуляция у людей с различной религиозностью.....	303
<i>Рафальчик Н. Н.</i> Психометрическая апробация русскоязычной версии опросника «шкала жизненных аттитюдов»: предварительные результаты.....	310
<i>Сантоцкая У. А.</i> Макиавеллизм личности подростка и поведенческие стратегии родителя.....	314
<i>Сафиулина Е. В.</i> Теоретические аспекты проблемы психологически х защит.....	320
<i>Синькова Е. Ю.</i> К проблеме образования и сопровождения детей с особенностями психофизического развития.....	325
<i>Скопец Н.С.</i> Связь перфекционизма и самооценки личности в подростковом возрасте.....	331
<i>Соколович Е. А.</i> Личностные характеристики студентов с различными уровнями перфекционизма.....	337
<i>Спаустинайтис Е. Г.</i> Влияние эмоционального интеллекта на эффективность социально-психологической адаптации студентов в вузе.....	344
<i>Стельмашук М. С.</i> Изучение особенностей чувства юмора в конфликте.....	353
<i>Страпко Д. В.</i> Взаимосвязь любовных установок и стилей привязанности в романтических отношениях.....	358
<i>Ступчик Е. Е.</i> Интердетерминанты игровой компьютерной	

зависимости у подростков и юношей.....	364
<i>Суворова В. В.</i> Стереотипы понимания и восприятия инвалидов здоровыми людьми.....	371
<i>Тарутис А. А.</i> Осмысленность профессиональной деятельности психолога: сущность и феноменология.....	376
<i>Татарко К. И.</i> Феномен социальных стереотипов: функции, факторы, виды.....	383
<i>Трайгель Е. С.</i> Взаимосвязь суверенности психологического пространства и самоотношения супругов.....	389
<i>Тукальская Н. И.</i> Динамика мотивации учебной деятельности студентов психологического и инженерно-строительного факультетов.....	394
<i>Тымонюк А. А.</i> О факторах влияющих на преодоление анозогнозии (отрицания) у людей больных наркоманией.....	403
<i>Фролов А. С.</i> Структура фактора наученной беспомощности и личностные ресурсы её преодоления у лиц из числа детей-сирот.....	408
<i>Хлапова Е. Н.</i> Проблема влияния сформированности учебной деятельности на успешность слогового чтения младших школьников.....	417
<i>Холопик Л. В.</i> Содержание представлений о продавце у торговых работников с разными профессиональными установками.....	423
<i>Цакунова Е. В.</i> Ценностно-смысловые конструкты личности: основополагающий фактор развития специалистов в процессе профессиональной социализации в период обучения в ВУЗе.....	429
<i>Черняк Т. В.</i> Связь психологической готовности к материнству с типом отношения к ребенку младенческого возраста.....	434
<i>Четвергова А. Г.</i> Содержание представлений о покупателе у торговых работников с разными профессиональными установками...	441
<i>Чумакова В. А.</i> Психологические особенности и специфика взаимопонимания в электронной образовательной коммуникации.....	446
<i>Чупраков Е. А.</i> Взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения с трудными жизненными ситуациями врачей.....	453
<i>Шабас И. В.</i> «Образ Я» в зарубежной и отечественной психологии.....	459
<i>Щитковская А. А.</i> Внутренние преграды суицидального поведения личности: анализ обыденных представлений.....	466
<i>Якович С. О.</i> Ценностная дезинтеграция подростков со сверстниками как фактор переживания одиночества.....	472
<i>Яроцкий А. А.</i> Различия смысложизненных ориентаций у студентов разных специальностей.....	478

УДК 159.9

Адасько А. И.
**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О
СПЕЦИФИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я» У ПОДРОСТКОВ**

Данная статья посвящена сравнительному анализу представлений отечественных и зарубежных авторов относительно особенностей формирования образа «Я» личности в подростковом возрасте. В ней представлены основные положения теоретических подходов к рассмотрению феномена «образа Я», а также результаты эмпирических исследований Я-образа подростков.

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. На этом этапе развития личности происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Кроме того, именно на данном возрастном этапе происходит становление сферы самосознания личности. Как известно, сфера самосознания включает в себя такие компоненты, как **самопознание, саморегуляция и самоотношение**. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе («Образ-Я»), сопряженная с их оценкой («самооценкой»), называемая термином «Я-концепция».

В настоящее время, как в отечественной, так и в зарубежной психологии, имеется ряд научно-практических исследований, связанных с изучением сферы самосознания и формирования Я-образа у подростков. Но, несмотря на это, данная проблемная область по-прежнему сохраняет свою актуальность. Прежде всего это обусловлено тем, что отдельные аспекты этой проблемы еще не получили достаточно глубокой научной разработки. Так же следует отметить, что высказываемые отдельными исследователями положения относительно феномена образа «Я» нередко носят весьма противоречивый характер и требуют более глубокого осмысления. Данная статья посвящена сравнительному анализу представлений отечественных и зарубежных авторов относительно особенностей образа «Я» личности в подростковом возрасте.

В научной литературе понятие «образ Я» появилось в связи с необходимостью исследования и описания глубинных психологических структур и процессов личности. Оно используется вместе с такими понятиями, как «самосознание», «самооценка», «Я-концепция», «Я», «картина Я», «представление о себе» и неразрывно с ними связано. Содержание и объем понятия «образа Я» до настоящего времени остаются дискуссионными. Вклад в исследование этого феномена внесли множество

ученых, так или иначе освещавших вопросы самосознания личности и изучавших его с различных позиций [1].

Основоположением изучения «образа Я» принято считать У. Джемса. Глобальное личностное «Я» он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознающее (I) и Я-как-объект (Me). Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них представляет собой чистый опыт, а другая – содержание этого опыта (Я-как-объект) [8].

В рамках когнитивной психологии «образ Я» относится к процессам («Я-процессы»), характеризующим самопознание личности. Целостность «Я-концепции» при этом отрицается, поскольку считается, что человек обладает множественными концепциями «Я» и процессами самоконтроля, которые могут изменяться в разные моменты времени от ситуации к ситуации. В структуре «Я» представителями этого направления, в частности Х. Маркус, выделяются «Я-схемы» – когнитивные структуры, обобщения относительно себя, сделанные на основе прошлого опыта, которые направляют и упорядочивают процесс переработки информации, связанной с «Я» [14].

Другой подход к изучению «Я» предлагается психоаналитической школой зарубежной психологии. В частности, З. Фрейд рассматривал «образ Я» в тесном единстве с телесными переживаниями и указывал на значимость социальных связей и взаимодействия с другими людьми в психическом развитии человека, выводя при этом все психические акты из биологической природы тела [13].

Представители гуманистического направления в психологии рассматривают «образ Я» как систему самовосприятий и связывают развитие представлений о себе с непосредственным опытом индивида. Именно в гуманистической психологии впервые было введено понятие «Я-концепции», определены модальности ее «образов Я». Понятие «Я-концепции» при этом определяется как структурированный образ, состоящий из представлений свойств «Я» как субъекта и «Я» как объекта, а также из восприятия отношения этих свойств к другим людям. Психологическая дезадаптация может наступить вследствие рассогласования между «образом Я» и реальным опытом индивида. Механизмы психологической защиты в такой ситуации используются для преодоления диссонанса между непосредственным опытом и представлением о себе. В целом поведение индивида трактовалось К. Роджерсом как попытка достичь согласованности «образа Я», а его развитие – как процесс расширения зон самосознания в результате когнитивной самооценки. Отметим, что именно гуманистический подход наметил связь между поведением человека, характером самовосприятия и различными компонентами «Я-концепции» [9].

Иной позиции придерживаются представители структурно-динамического подхода. Они разделяют представления о том, что «образ Я» складывается под влиянием оценочного отношения собственных мотивов, целей и результатов своих поступков с другими людьми, с канонами и социальными нормами поведения, принятыми в обществе. В русле структурно-динамического подхода к исследованию «образа Я» происходит соотнесение устойчивых и динамичных характеристик, самосознания и «образа Я». «Образ Я» является структурным образованием, а самосознание – его динамической характеристикой. Через понятие самосознания рассматриваются источники, этапы, уровни и динамика его формирования в различных ситуациях. За основу принимаются принципы единства сознания и деятельности, историзма, развития и др. Развитие самосознания и профессионального «образа Я» рассматривается как результат становления человека как личности и его профессионализации [5].

В отечественной психологии «образ Я» рассматривался, в основном, в русле изучения самосознания. Эта проблематика отражена в монографических исследованиях В. В. Столина, Т. Шибутани, Е. Т. Соколовой, С. Р. Пантлеева, Н. И. Сарджвеладзе. Согласно представлениям данных исследователей, «Образ Я» представляет собой набор характеристик, с помощью которых каждый человек описывает себя как индивидуальность, как существо, обладающее психологическими свойствами: характером, личностными особенностями, способностями, привычками, странностями и склонностями. Однако изменения локальных, специализированных «Я-образов», как и частных самооценок, не изменяют «Я-концепцию», составляющую ядро личности [4].

Так, Е.Т. Соколова и Ф. Патаки интерпретируют «образ Я» как интегративное установочное образование, включающее следующие компоненты: 1) когнитивный – образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т. д.; 2) аффективный – отношение к самому себе (самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т. д.), в том числе и как к обладателю этих качеств; 3) поведенческий – реализация на практике мотивов, целей в соответствующих поведенческих актах [1].

Раскрывая понятие «Я» как активно творческое, интегративное начало, позволяющее индивиду не только осознавать себя, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность, И.С. Кон отмечает двойственность этого понятия, основанную на том, что сознание самого себя включает в себе двоякое «Я»: 1) «Я» как субъект мышления, рефлексивное «Я» (активное, действующее, субъектное, экзистенциальное «Я», или эго); 2) «Я» как объект восприятия и внутреннего чувства (объектное, рефлексивное, феноменальное, категориальное «Я», или

«образ Я», «понятие Я», «Я-концепция»). При этом С. Кон подчеркивает, что «образ Я» – это не просто психическое отражение в форме представлений или понятий, но и социальная установка, разрешаемая через отношение личности к себе самой [6].

В свою очередь, В. В. Столин в «Я-концепции» выделяет три уровня: 1) физический «образ Я» (схема тела), обусловленный потребностью в физическом благополучии организма; 2) социальная идентичность, связанная с потребностью человека принадлежать к общности и обусловленная стремлением быть в этой общности; 3) дифференцирующий «образ Я», характеризующий знания о себе в сравнении с другими людьми, придающий индивиду ощущение собственной уникальности и обеспечивающий потребности в самоопределении и самореализации. При этом В. В. Столин отмечает, что анализ итоговых продуктов самосознания, которые выражаются в строении представлений о самом себе, «образе Я» или «Я-концепции», осуществляется либо как поиск видов и классификаций «образов Я», либо как поиск «измерений», т. е. содержательных параметров этого образа [10].

Таким образом, с учетом существующих подходов к изучению Я-образа и имеющихся в литературе дефиниций можно дать следующее его определение: Я-образ – это организованная система взглядов, установок, мотивов и представлений о своей личности, составляющих ее основу и обуславливающих ее неповторимость, тождественность самой себе и неизменность [3].

В психологической литературе представлено достаточно большое количество эмпирических исследований, посвященных изучению особенностей образа «Я» личности в подростковом возрасте. Авторами одного из таких исследований является Е. В. Туманова и Е. В. Филиппова [12]. Данные, полученные ими по методике «20 утверждений» М. Куна («Какой я»), свидетельствуют о том, что у младших, средних и старших подростков (11, 13 и 15 лет соответственно) существует положительный образ себя. Среди качеств, которыми подростки (и мальчики, и девочки) описывают себя наиболее часто, встречаются такие, как добрый, веселый, дружелюбный, общительный, умный. При этом только у мальчиков встречаются такие качества, как сильный, ответственный, любопытный, и только у девочек встречаются такие качества, как трудолюбивая, самостоятельная, независимая, целеустремленная, аккуратная, старательная, ласковая.

Для девочек младшего возраста важны их интересы, увлечения, для девочек среднего возраста также важны их увлечения (причем они более разнообразны, чем у девочек младшего подросткового возраста), а также важна позиция ученицы и позиция подруги. Для девочек старшего подросткового возраста наиболее важно общение с друзьями, а также

внешняя привлекательность. Для мальчиков младшего подросткового возраста важно обучение в школе, позиция ученика, а также разнообразные увлечения. Для мальчиков среднего возраста также важен статус ученика, важны их интересы и увлечения и общение с друзьями. Для мальчиков старшего возраста, так же как и для девочек этого возраста, наиболее важно общение со сверстниками, статус друга [12].

В представлении о себе в будущем («Каким Я буду») по основным качествам значимых различий между тремя возрастными группами подростков не выявлено. Однако можно отметить, что для младших подростков в будущем более важен их профессиональный статус и внешняя привлекательность, для средних подростков также важна их внешняя привлекательность, и в чуть меньшей степени – будущий семейный статус и отношения с родителями, для старших подростков наиболее важно материальное благополучие, карьера, но вместе с тем и будущий семейный статус.

Образ «Я-Идеальное» («Каким Я хочу быть») у подростков всех трех групп по основным качествам похож на образ себя в будущем. Причем для подростков младшего возраста образы «Я в будущем» и «Я Идеального» наиболее близки, в среднем возрасте степень сходства этих образов и у мальчиков и у девочек понижается, а в старшем – опять повышается, но остается меньше, чем в младшем возрасте. При этом девочки каждой возрастной группы в будущем чаще видят себя похожими на идеальный образ, чем мальчики [12].

Не менее значимые данные о специфике образа «Я» личности в подростковом возрасте были получены в результате исследования, проведенного М. Б. Богатыревой [2]. В частности она указала на то, что наличие или отсутствие семьи является одним из условий, определяющих специфику содержания «образа Я» подростков. Во-первых, у подростков, проживающих вне семьи, «образ Я» характеризуется недостаточной сформированностью, конфликтностью самоотношения и неадекватностью знаний о себе во временной перспективе. «Образ Я» подростков, проживающих в семье, отражает адекватное самоотношение и знания о себе во временной перспективе (прошлое, настоящее, будущее). Во-вторых специфика структуры «образа Я» подростков, проживающих вне семьи, характеризуется слиянием когнитивного и эмоционального аспектов. Это обусловлено необходимостью подростков заботиться о себе, становясь «взрослыми» раньше времени. При этом у них обнаруживается недостаточно развитая личностная готовность, проявляющаяся в незрелости отношений к окружающему миру. Специфика структуры «образа Я» подростков, проживающих в семье, характеризуется дифференцированностью когнитивного и эмоционального аспектов, делая их более зрелыми. В-третьих, «образ Я» подростков, проживающих вне

семьи, отличается особенностью временной перспективы, которая выражается в трансляции «эгоцентрической» направленности из настоящего в будущее, что затрудняет построение перспектив дальнейшей жизни, способствует развитию жизни «одним днем». У подростков, проживающих в семье, временная перспектива «образа Я» выражается в следующем: настоящее время характеризуется «эгоцентрической» направленностью, будущее время характеризуется устремлениями подростков на социальные роли. Такая направленность помогает подросткам ставить перед собой реальные цели и строить планы будущей жизни [2].

Так же следует обратить внимание на результаты исследования, посвященного изучению особенностей образа Я подростков, развивающихся в условиях тяжелого соматического заболевания – врожденного порока сердца (ВПС). Автором данного исследования является А. С. Султанова [11]. Согласно полученным ею данным можно сказать, что образ Я подростков с ВПС отличается рядом особенностей по сравнению с образом Я здоровых подростков. В частности для подростков с ВПС младшей возрастной группы (11 – 13 лет) характерно:

а. защитное отношение к себе, неспособность (или нежелание) осознавать и выдавать значимую информацию о себе, стремление к соответствию социально желаемому образу, конформность;

б. ригидность образа Я, нежелание меняться, консервативная самодостаточность на фоне положительного, полностью принимающего отношения к себе;

с. позитивная оценка своего будущего, слипание «идеального Я» с «будущим Я» (при этом многие больные подростки некритично оценивают свои возможности, строят нереальные планы на будущее);

д. выраженная тенденция к саморуководству, самоуверенность, а также ощущение ценности своего Я, богатства своего внутреннего мира, что является показателем наличия у подростков компенсаторного потенциала, готовности преодолеть негативную ситуацию, связанную с заболеванием.

Для подростков с ВПС старшей возрастной группы (14 - 17 лет), помимо перечисленных особенностей образа Я характерны также тенденция к самообвинению, интрапунитивности, зависимость категории «Счастье» от категории «Здоровье» (что неблагоприятно для успешной социальной адаптации больных); в оценке «Я глазами родителей» проявляется противоречие между стремлением подростков к самостоятельности и родительским отношением [11].

Таким образом, исходя из выше представленных результатов эмпирических исследований, мы можем сказать, что особенности образа «Я» личности в подростковом возрасте определяются влиянием множества

факторов. Особое место среди таких факторов отводится специфике семейного воспитания подростка.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что на сегодняшний день взгляды отечественных и зарубежных авторов относительно феномена «образа Я» личности носят весьма противоречивый характер. Это также отражено в многочисленных эмпирических исследованиях «Я-образа» подростков. С нашей точки зрения, это прежде всего обусловлено тем, что исследователи придерживаются разных методологических оснований в русле рассмотрения данной проблемной области. В связи с этим мы считаем, что дальнейшее исследование «образа Я» личности подростка может быть осуществлено в контексте межличностного восприятия и взаимодействия со значимыми людьми.

Список использованных источников

1. Абдуллин, А. Г. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии / А. Г. Абдуллин, Е. Р. Тумбасова // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 6. – С. 4–11.
2. Богатырева, М. Б. Психологические особенности «образа Я» подростков, проживающих вне семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. Б. Богатырева. – Москва, 2007. – 159 с.
3. Бубнова, И. С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. С. Бубнова. – Иркутск, 2004. – 157 с.
4. Дорфман, Л. Я. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л. Я. Дорфмана. – М.: Смысл, 2004. – 319 с.
5. Первин, Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон; пер. с англ. В. С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
6. Кон, И. С. В поисках себя: личность и её самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
8. Райгородский, Д. Я. Психология самосознания: Хрестоматия / ред.– сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: издательский дом «Бахрах-М», 2003. – 303 с.
9. Роджерс, К. Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М.: Эксмо–Пресс, 2001. – 416 с.
10. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Просвещение, 1983. – 288 с.

11. Султанова, А. С. Образ Я и внутренняя картина болезни подростков с врожденными пороками сердца / А. С. Султанова [Электронный ресурс]. – 1998. Режим доступа: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/gh.htm> – Дата доступа: 10.12.2015.

12. Туманова, Е. В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) / Е. В. Туманова, Е. В. Филиппова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 16–24.

13. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд; пер. с нем. Г. В. Барышниковой; под ред. Е. Е. Соколовой, Т. В. Родионовой. – М.: Азбука-Аттикус, 2011. – 480 с.

14. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

Адасько Александра Ивановна – студентка 3 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, **А. И. Янчий**.

УДК 159.9

Безноско Л. С.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МАНИПУЛЯЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ У СТУДЕНТОВ

В статье представлены основные результаты исследования взаимосвязи типа психологической манипуляции и академической успеваемости у представителей студенческого возраста. Рассмотрены понятия манипуляция, макиавеллизм, студенческий возраст, академическая успеваемость. Изучена проблема психологической манипуляции в высшей школе.

Проблема психологической манипуляции в условиях современного общества является актуальной и имеет большое теоретическое и практическое значение.

Современное общество требует от студента быть активным, успешным, целеустремленным. Сейчас для высокой успеваемости необходимо не только соблюдать дисциплину и выполнять задания педагога, но и уметь находить индивидуальный подход к каждому преподавателю, уровню его требований к усвоению материала, а также стилю педагогического общения.

По мнению Е. Л. Доценко: «психологическая манипуляция — это вид психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения партнера по общению к совершению определенных действий, предполагает известный уровень мастерства при его проведении... Побуждение партнера представляет собой привнесение дополнительного мотива в контекст желаний адресата, навязывание мотивационной "нагрузки", в конечном итоге изменяющее его первоначальные намерения. Манипуляция возникает тогда, когда манипулятор придумывает за адресата цели, которым тот должен следовать, и стремится внедрить их в его психику» [3; с. 79].

В зарубежных психологических исследованиях часто используется понятие "макиавеллизм".

Термины «манипуляция» и «макиавеллизм» тождественны между собой. Манипуляция рассматривается как акт, процесс управления людьми, а макиавеллизм – свойство личности, набор качеств, которые присущи манипулятору.

Макиавеллизм представляет собой склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими людьми тонкими, едва уловимыми или не физически агрессивными способами, такими как лесть, обман, подкуп или запугивание [8; с. 47].

По мнению, Э. Шострома каждый человек манипулятор. Изучая этот вопрос, он выделил и описал следующие типы манипуляторов: диктатор, тряпка, калькулятор, прилипала, хулиган, славный парень, судья.

Противоположностью манипулятора, считает Э. Шостром, является актуализатор. Основа манипуляции базируется на четырех принципах: ложь, неосознанность, контроль и цинизм, а основа актуализации это честность, осознанность, свобода и доверие[9].

Оказывая манипулятивное воздействие, мы применяем различные способы управления людьми. Каждый из представленных выше типов есть среди наших знакомых, друзей и даже членов семьи. Определенные типы встречаются в нас в наиболее выраженной форме, но в определенных условиях в нас могут просыпаться и остальные, сочетаясь между собой, для разных людей используются разные манипулятивные типы

Актуализаторами становятся люди, которые умеют правильно использовать свой внутренний потенциал. Современное общество затрудняет актуализирование. Это связано с тем, что современный человек ориентирован на достижение успеха в учебе, работе и поиске семьи и т.д. Из диктатора, который добивается своей цели приказами и доминированием, может получиться прекрасный лидер. Но для того, что бы стать лидером из диктатора надо активировать все свои внутренние силы.

Для изучения проблемы манипуляции в высшей школе были изучены особенности студенческого возраста.

В энциклопедии указано, что термин «студенчество» – это социально профессиональная группа, включающая учащихся высших учебных заведений [7]. Л.В. Маришук отмечает, что «Студенческие годы – особый период, связанный с определением своего места в жизни, осознанием собственной самобытности и уникальности. Актуальным становятся вопросы смысла жизни, назначения человека, выявления особенностей собственного «Я», возрастает интерес к этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я», которое еще не выверено, с реальным «Я», которое еще всесторонне не оценено личностью. Такое противоречие может вызвать у молодого человека неуверенность в себе и сопровождаться агрессивностью, развязностью, чувством собственной неполноценности» [4; с. 601]. Студенчество охватывает период юношеского развития.

Юность не так давно выделилась в самостоятельный период жизни человека. В словаре И. Кондакова указано, что юношеский возраст определяется как стадия развития онтогенетического развития между возрастом подростковым и взрослостью. У юношей охватывает период от 17 до 21 года, у девушек – от 16 до 20. В этом возрасте завершается

физическое, в том числе половое, созревание организма. В психологическом плане главная особенность возраста – это вступление в самостоятельную жизнь, резко меняется позиция социальная[2].

Юношеский возраст является периодом интенсивного психического, личностного и интеллектуального развития.

То, что учащийся воспринимает как учебный успех или неудачу в педагогическом процессе выступает в виде академической успеваемости, которая представляет собой учет успеваемости или неуспеваемости студента.

Словарь русского языка С.И. Ожегова дает такое определение: «Успеваемость – степень успешности усвоения учебных предметов учащимися» [5; с. 837].

С целью изучения взаимосвязи типа манипуляции и академической успеваемости у студентов проводилось исследование на базе УО «Барановичский Государственный Университет» г. Барановичи.

В исследовании приняли участие студенты разных специальностей и курсов в количестве 102 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Исследование проводилось в групповой форме.

Для изучения манипуляции у студентов были использованы следующие методики:

- «Шкала макиавеллизма» авторы Р. Кристи, Ф. Гейс [1; с.133];
- «направленность личности в общении» С. Л. Братченко [6;с. 35];
- разработанна анкета для выявления типов манипуляций по Э. Шострому [9];

В результате исследования по методике «Шкала макиавеллизма», учащиеся были разделены на две группы по уровню макиавеллизма[1].

Высокий уровень имеют 82 человека, что соответствует 80,39 %. Высокий уровень макиавеллизма предполагает: прямолинейность, настойчивость в достижении цели. Доминантность, качества лидера, агрессивность, напористость, любовь к соревнованию. Пренебрежение социальным одобрением. Чувство собственного превосходства, независимость, стремление к соперничеству. Наличие внутренних конфликтов, общий негативный эмоциональный фон. Тщеславие, любовь к лести, честолюбие, умение приспособливаться в любой ситуации.

К низкому уровню макиавеллизма относятся 20 человек (19, 61%). Этот результат означает, что эти испытуемые не обладают склонностью к манипуляции. Испытуемые с низким уровнем макиавеллизма отличаются следующими качествами: застенчивость, вежливость, отсутствие грубых выражений в речи. Сострадательность, доброта, сердечность. Правдивость, доверчивость, искренность, добросовестность.



Рис. 1 – Распределение по уровням макиавеллизма по методике «Шкала макиавеллизма», авторы Р. Кристи, Ф. Гейс.

Для определения направленности в общении применялась методика «направленность личности в общении» С. Л. Братченко[6]. В результате исследования выборка была поделена на типы по направленности личности:

1. Диалогическую направленность имеют 3 человека, что соответствует 2,94 %. Она характеризуется ориентацией общение, основанное на взаимном доверии и уважении; стремлением к взаимопониманию и взаимному «раскрытию» в общении.

2. Авторитарная направленность наблюдается у 12,75% (13 человек) испытуемых. Характеризуется ориентацией на доминирование в общении, эгоцентризмом, неуважением к чужой точке зрения.

3. Манипулятивная направленность наблюдается у 21 испытуемого (20,59%).

Для манипулятивной направленности личности в общении свойственны: ориентация на использование партнера и всего процесса общения в своих целях, отношение к партнеру как к средству, объекту своих скрытых манипуляций; стремление понять партнера с целью использования и управления его поведением, получения необходимой информации, выгоды в сочетании с собственной закрытостью, неискренностью; ориентация на развитие и даже «творчество» в общении, но ориентация односторонняя – для себя за счет другого.

4. Конформная направленность выявлена у 15 студентов (14,71%).

Особенностями являются: готовность отказаться от своей точки зрения, отказ от равноправия в межличностном общении в пользу партнера, готовность изменять свое мнение в зависимости от обстоятельств.

5. Большинство испытуемых имеют альтероцентристскую направленность в общении (40,2%) – 41 студент.

Альтероцентристская направленность личности в общении отличается: добровольной «центрацией на другом» и бескорыстным отказом от себя, стремлением способствовать развитию другого в ущерб своему собственному развитию.

6. ИндифФерентная направленность у 19 студентов, что составляет 18,63%. Вид направленности личности в общении, при котором будет игнорироваться само общение со всеми его проблемами.

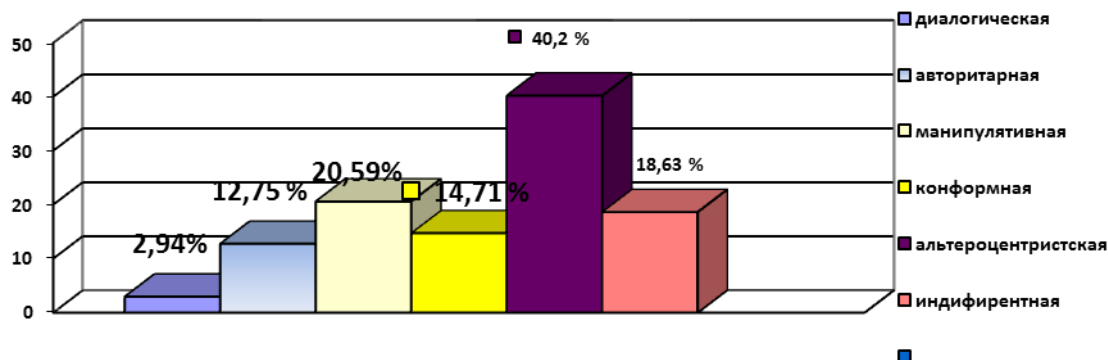


Рис. 2 – Распределение по типам направленности в общении по методике «направленность личности в общении» С. Л. Братченко.

Для изучения типа манипуляции составлена анкета. Анкета составлялась по описанию типов манипуляций, предложенных Э. Шостромом: диктатор, тряпка, хулиган, славный парень, судья, защитник, калькулятор и прилипала. Опираясь на его типологию и раскрытие их существенных признаков, были сформулированы различные жизненные ситуации и предложены варианты поведения в этих ситуациях[9].

По результатам анкетирования испытуемые разделились следующим образом:

1. К типу манипуляции «диктатор» было отнесено 3 человека, что составляет 2,94%. Отличается преувеличением своей силы, он доминирует, приказывает, цитирует авторитеты – короче, делает все, чтобы управлять своими жертвами.

2. Тряпка – 19 испытуемых (18,63%). Обычно жертва Диктатора и его прямая противоположность. Тряпка развивает большое мастерство во взаимодействии с Диктатором. Она преувеличивает свою чувствительность.

3. Калькулятор – 12 человек (11,76%). Отличается необходимостью всех контролировать. Основные средства – ложь и увиливание.

4. Прилипала – 10 испытуемых (9,8%). Это личность, которая жаждет быть предметом забот. Позволяет и исподволь заставляет других делать за него его работу.

5. Хулиган – 3 студента (2,94%). Преувеличивает свою агрессивность, жестокость, недоброжелательность. Управляет с помощью угроз разного рода.

6. Славный парень – 40 испытуемых (39,22%). Отличается преувеличением своей заботливости, любви, внимательности. Он убивает добротой.

7. Судья – 13 испытуемых (12,75%). Судья преувеличивает свою критичность. Он никому не верит, полон обвинений, негодования, с трудом прощает.

8. Защитник – 27 учащихся, что составляет 26,47%. Он чрезмерно подчеркивает свою поддержку и снисходительность к ошибке. Он портит других, сочувствуя сверх всякой меры.

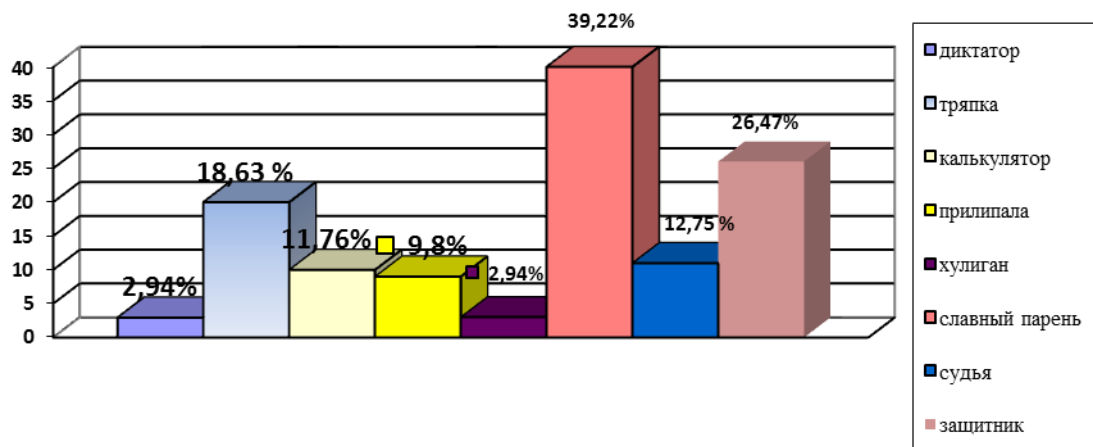


Рис. 3 – Результаты по анкетированию.

В результате подсчета средней успеваемости студенты разделились на группы: на оценки до 7 баллов обучается 20 студентов, что составляет 19,61%; 7 до 8 б. – 36,27% (37 человек); 8 и более баллов получают 44,12% (45 учащихся).

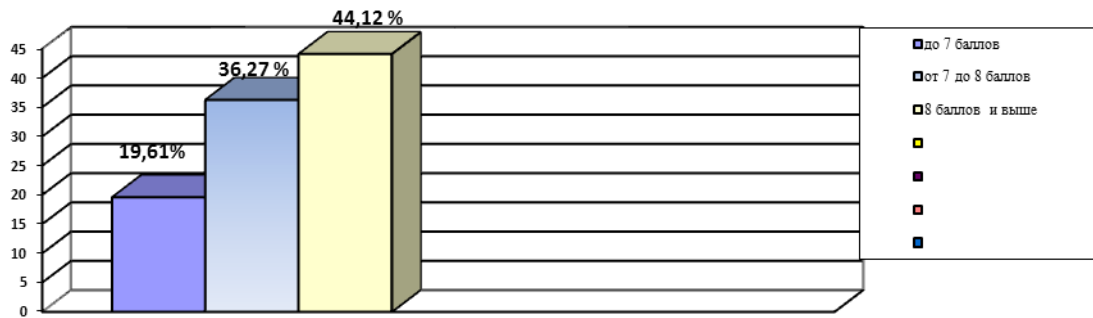


Рис. 4 – Средняя успеваемость испытуемых

Дальнейший анализ эмпирического материала был предпринят с целью выявления взаимосвязи типа манипуляции и академической успеваемости у студентов. Для этого был вычислен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате математической обработки данных была установлена взаимосвязь.

Таким образом, академическая успеваемость – сложное многогранное явление, в которое входит не только оценка знаний, но и уровня общения, умения налаживать контакт с преподавателем, учебной активности студента.

Выделяются факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в немалой степени, влияющие на успешность обучения. К ним относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. А также организация учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п.

Учитывая эти факторы, студенты испытывают много трудностей в обучении. И что бы повысить уровень учебной успешности начинают пользоваться различными способами влияния, в том числе и психологической манипуляцией.

Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между типом манипуляции и академической успеваемостью у представителей студенчества, выявлено наличие проблемы психологической манипуляции в высшей школе.

Список использованных источников

1. Духновский, С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. / С.В. Духновский – СПб.: Речь, 2009. — 141 с.
2. Кондаков, И. М. Психологический словарь / И.М. Кондаков, М., 2000. – 570 с.
3. Кондратьев, М.Ю. Словарь. Психологический лексикон / М.Ю. Кондратьев, А.В. Петровский. – М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
4. Марищук, Л.В. Психология: учебное пособие / Л.В. Марищук, С.Г. Ивашко, Т.В. Кузнецова – Минск: Тесей, 2013. – 778 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов. 22-е издание. / С.И. Ожегов – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
6. Орлова, М. Ю. Практикум по психологии общения. Методическое пособие. / М. Ю. Орлова – Владивосток, 2006 – 78с.
7. Прохоров, А.П. Новая иллюстрированная энциклопедия /А.П. Прохоров – М.: «Большая российская энциклопедия», 2001. – 190 с.
8. Шейнов В. П. Манипулирование и защита от манипуляций. / В. П. Шейнов – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
9. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 127 с.

Безноско Лидия Сергеевна – магистрант 3 курса (филиал РГСУ в г. Минске).

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор, **Л.В. Марищук**.

УДК 159.42.3

Бebчик А. М
ВЗАИМОСВЯЗЬ СТЕПЕНИ ВНУШАЕМОСТИ И
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ

Обосновывается целесообразность использования аутогенной тренировки как эффективного метода саморегуляции студентов. Затрагивается проблема необходимости исследования факторов, влияющих на успешность применения средств эмоционального саморегулирования. Описывается характер взаимосвязи уровня внушаемости и эмоциональных состояний студентов в процессе аутотренинга.

Студенческая молодежь – ресурс высококвалифицированных кадров, необходимых для развития социально-экономической сферы государства. Именно поэтому здоровье обучающихся в вузах представляет собой проблему государственного значения. Многообразие воздействующих нагрузок, прежде всего на когнитивную и эмоционально-волевую сферы, приводят к формированию различного рода неблагоприятных состояний, которые наносят ущерб развитию интеллектуального потенциала студентов. Это диктует необходимость создания оптимальных условий для нормализации психоэмоционального статуса обучающихся в высшей школе. Целесообразность использования специальных методов саморегуляции неоспорима, так как их популярность неуклонно возрастает. Современный студент как «когнитивный менеджер» способен самостоятельно осуществлять поиск наиболее приемлемого способа регулирования собственного эмоционального состояния, как правило, с помощью научно-популярных изданий или интернет-ресурсов. Предложенные ими техники и приемы саморегуляции могут оказаться не только низкоэффективными, но и небезопасными. Причиной данного обстоятельства может выступать отсутствие в студенческой популяции осведомленности о наличии критериев выбора определенного метода саморегуляции и факторов, влияющих на успешность его применения. Так, анализ показал, что эмпирический базис классического метода аутогенной тренировки, оправданно получивший всемирную известность, в современных условиях требует коррекции показаний применения, что отнюдь не призвано умалить его достоинств, а напротив, предложить в качестве серьезной возможности существенно улучшить эмоциональный фон студентов, с учетом их индивидуальных особенностей. К таковым, главным образом, относится степень внушаемости, так как аутогенная тренировка основывается на суггестивном эффекте. Наличие знаний о степени гипнабельности студентов позволило бы составить грамотные рекомендации в выборе оптимальной программы саморегуляции в

процессе обучения студентов коррекции собственного психоэмоционального фона. Например, исходя из полученных данных, низковнушаемым лицам – предлагать освоить техники позитивной, рационально-эмотивной психотерапии и новой позитивной психологии, или перед аутогенной тренировкой проводить преднастройку состояния путем воспроизведения новых формул внушения в гипнотической речи, а высоковнушаемым – создавать условия для освоения навыков управления собственным состоянием посредством аутогенной тренировки. При возникновении необходимости применения более детального подхода, возможно дальнейшее изучение индивидуальных особенностей студента для последующего выбора модификации методики И. Шульца, коррелирующей с запросом.

Целью проведенного исследования являлось выявление степени влияния способности к самовнушению на результативность использования аутотренинга. В экспериментальной выборке принимало участие 36 студентов, из которых 8 испытуемых – представители мужского пола, остальные – 36, соответственно, – женского. Все участники – обучающиеся в БГУ, на 1-ой ступени высшего образования, по специальности «психология». Для проведения исследования нами было выбрано 5 методик:

1. Методика классической аутогенной тренировки И. Г. Шульца, модифицированная В.А. Ананьевым. Данная методика аутогенной тренировки содержит две части со специальным музыкальным оформлением:

I. «Расслабление и релаксация»

II. «Уравновешенность и устойчивость к стрессу»

Погружение в состояние аутогенного расслабления посредством специальных предлагаемых упражнений нормализует деятельность организма и личности в целом. Аутогенная тренировка позволяет решать задачу укрепления воли, корректировать некоторые неадекватные формы поведения, мобилизовать интеллектуальные ресурсы человека; способствует восстановлению сил за короткое время.

2. Методика определения индивидуальной гипнабельности, которая, представляет собой шкалу-опросник, сконструированную по аналогии тесту ММРІ, и позволяющая оценить гипнабельность, и соотносимую со шкалой Е. С. Каткова для прогнозирования глубины гипнотического состояния.

3. Тест «Определение степени внушаемости». Данный компонент исследования дает возможность разделить респондентов на 4 группы в соответствии с их степенью восприимчивости к внушающему воздействию: не внушаемые, слабо внушаемые, внушаемые, легко внушаемые.

4. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения, созданная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым. Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить собственное состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния. Данная методика предлагалась испытуемым до и после прослушивания аутогенной тренировки на протяжении всего аудиокурса.

5. Методика оценки эмоционального состояния И.А. Фурманова [1], разработанная на основе теории дифференциальных эмоций К. Изарда и состоящая из 2-х форм: «А» – направленная на выявление обычного эмоционального состояния, которую испытуемые заполняли только на вводном занятии, до участия в основном этапе эксперимента и «В» – на определение ситуативного эмоционального состояния, в данном исследовании – до и после каждого из 10 сеансов аутотренинга. Опросник данной методики имеет название «Анкета самооценки эмоционального состояния» и оценивает десять фундаментальных эмоций и четыре комплекса аффектов.

С помощью вышеперечисленных средств исследования, в процессе аутогенной тренировки мониторингу подвергались объективные показатели эмоциональных состояний студентов – комплексы аффектов: тревожность, депрессия, любовь, враждебность; эмоции: волнение, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина; а также самочувствие, активность и настроение. Фиксировались все доступные наблюдению изменения студентов, посещавших занятия по обучению самостоятельному управлению собственным эмоциональным статусом.

Данные по всем методикам подвергались статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics 13.0. Для выполнения основных задач эмпирического исследования использовался коэффициент корреляции Пирсона.

В процессе категоризации респондентов в соответствии с уровнем их восприимчивости к суггестивному воздействию было определено 4 группы студентов: 1) не внушаемые – 3 испытуемых; 2) слабо внушаемые – 15 испытуемых; 3) внушаемые – 8 испытуемых; 4) легко внушаемые – 2 испытуемых, что отражает преимущественное наличие слабой степени внушаемости у студентов. Данный феномен может быть связан со спецификой обучения на специальности «психология», в процессе которого у студента улучшаются навыки критического мышления, обусловленного не только полученными теоретическими знаниями по проблеме внушаемости, но также интеллектуальным развитием,

социальным статусом, психосоциальными взаимодействиями, самостоятельностью, самоконтролем, эмоциональной компетентностью, необходимых для становления профессионально важных качеств у будущих психологов.

Научный и практический интерес представили данные о взаимосвязи пола респондентов и их внушаемости. Было выявлено, что девушки обладают большей восприимчивостью к суггестивному воздействию, нежели юноши, что подтверждает величина полученного коэффициента корреляции – 1,00. Следует отметить, что вышеуказанные результаты в значительной степени предсказуемы, так как мужчины, в целом, более настроены на перемены, в то время как женщины, в большинстве своем, стремятся к сохранению стабильности, а значит, система их суждений о реальном мире чаще является продуктом не критического мышления в отличие от мужчин.

Также в эмпирическом исследовании содержатся результаты изучения САН студентов в процессе прослушивания полного курса АТ, а также анализ изменения САН в каждой отдельной части аутотренинга (как указано выше – их две) в зависимости от уровня внушаемости респондентов.

В результате статистической обработки данных было установлено, что существует связь между степенью внушаемости и самочувствием студентов в процессе прослушивания всего курса АТ, а именно: чем выше внушаемость, тем лучше самочувствие испытуемых ($r = 0,150$, $p = 0,014$).

Также была выявлена положительная корреляция между степенью внушаемости испытуемых и их настроением в процессе аутогенной тренировки – чем выше восприимчивость к внушающему воздействию, тем лучше настроение студентов, обучающихся навыкам саморегуляции посредством аутотренинга ($r = 0,128$, $p = 0,037$).

Взаимосвязь степени внушаемости и активности студентов в процессе аутогенной тренировки в данном эмпирическом исследовании отсутствует, что может быть отражением психологической установки участников эксперимента перед АТ – до посещения очередного занятия у них возникает образ своего будущего состояния – расслабленного, снопоподобного, в большей части зависящего от слов другого человека. В отличие от настроения и общего самочувствия, активность в этом случае является более предсказуемой категорией.

Далее следует отметить, что на протяжении прослушивания испытуемыми части I «Расслабление и релаксация» настроение студентов не изменялось, обе переменные – внушаемость и самочувствие, в корреляционном анализе, являются полностью независимыми друг от друга. Благоприятные изменения в настроении участников эксперимента наступили после прослушивания части II «Уравновешенность и

устойчивость к стрессу» – более динамической и направленной на формирование новых позитивных качеств личности ($r = 0,176$, $p = 0,018$).

Ядром данного эмпирического исследования является установление корреляционных связей между уровнем внушаемости и эмоциональными состояниями студентов, т.е. их комплексами аффектов, которые в результате статистической обработки были определены по преобладанию определенных эмоций.

На протяжении прослушивания всего курса аутогенной тренировки студенты с более высокой степенью внушаемости в ответах на вопросы предъявляемых методик продемонстрировали положительные изменения в собственной эмоциональной сфере – снизились показатели следующих компонентов эмоционального неблагополучия: гнева ($r = - 0,140$, $p = 0,021$), отвращения ($r = - 0,173$, $p = 0,004$), страха ($r = - 0,153$, $p = 0,012$), стыда ($r = - 0,126$, $p = 0,038$), тревожности ($r = - 0,130$, $p = 0,033$), депрессии ($r = - 0,132$, $p = 0,030$), и враждебности ($r = - 0,142$, $p = 0,019$).

Необходимо заметить, что после первых пяти занятий, на которых студенты прослушивали часть I АТ, позитивные перемены в большинстве составляющих эмоционального состояния отражены в значительно большей степени, чем после прослушивания АТ на завершающей ее части. Данное различие быть обусловлено тем, что студенты, обучившиеся новому способу саморегуляции за относительно короткий срок, уже достигли максимальных результатов для их настоящего уровня эмоциональной стабильности и последующие занятия являлись для них закрепляющими полученный эффект. У отдельных лиц не исключается возникновение пресыщаемости данным тренингом психической саморегуляции, поскольку известно, что особенно заинтересованные студенты прослушивали АТ большее количество раз (вне учебной лаборатории), чем это было установлено в рамках эксперимента.

В целом, вышеизложенные данные свидетельствуют о том, что аутогенная тренировка оказала комплексное влияние на эмоциональное состояние индивидов, которое можно характеризовать как благоприятное.

Резюмирующий вывод по данному психологическому исследованию можно представить как перечень доказанных преимуществ использования в регуляции эмоциональных состояний студентов аутогенной тренировки с заблаговременной диагностикой их степени внушаемости, а также обоснованность целесообразности обучения саморегуляции студентов в рамках научно-исследовательских работ.

Взаимосвязь между степенью внушаемости и динамикой эмоциональных состояний студентов в данном исследовании выявлена благодаря влиянию определенных факторов, облегчающих подтверждение гипотезы: достаточное количество испытуемых в выборке; предоставление им возможности самим заявлять о желании обучиться

эмоциональной саморегуляции в рамках экспериментальной группы, т.е. наличие мотивации у студентов погружаться в сеанс аутогенного расслабления, а значит подвергаться внушающему воздействию; наличие опыта работы в подобном исследовании экспериментатора; использование 2-ух методик на определение внушаемости для достоверности результатов.

Ко всему прочему имеется ряд неоспоримых достоинств проведения данного исследования: благоприятные изменения в эмоциональном фоне практически у всех участников эксперимента независимо от их способностей подвергаться внушающему воздействию; знакомство с новым методом саморегуляции; повышение эмоциональной компетентности в среде студентов-психологов; позитивный опыт участия в группе; повышение уровня сплоченности в студенческих мини-группах; обмен психологическим опытом между участниками соответствующего исследования, совершенствование навыков рефлексии и эмпатии, так как испытуемые, после каждого занятия, озвучивали свои мысли, чувства и эмоции, иногда сопереживали друг другу.

Список использованных источников

1. Фурманов И. А. Методика оценки эмоционального состояния// Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе / Мат. II Междунар. научно-практ. конф. – Минск, 2000. – С. 38–39.

Бибчик Анастасия Михайловна – студентка 5 курса факультета философии и социальных наук отделения психологии БГУ.

Научный руководитель – доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии БГУ, профессор **И. А. Фурманов**.

УДК 316.444.5–044.372:159.9–057.86

Близнец Е.Н.
ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Представлены наиболее известные подходы к изучению кризиса профессиональной деятельности психолога. Сделан акцент на концепциях профессионального развития, которые придерживаются мнения о том, что профессиональное развитие осуществляется через кризисы. Описаны фазы кризисов. Рассмотрены конструктивный и деструктивный способы выхода из кризисов.

Актуальность анализа понятия кризиса профессиональной деятельности психолога, стадий кризисных явлений обусловлена тем, что это позволит наметить возможные конструктивные пути и способы выхода из кризиса.

Бескризисное профессиональное развитие психолога невозможно. Кризисы выражаются в изменении темпа и направления развития личности как профессионала, сопровождаются изменением профессионального сознания, переориентацией на другие цели, корректировкой социально-профессиональной позиции (Л.И. Анцыферова, Н.В. Гришина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

Кризис профессиональной деятельности может рассматриваться как новый виток, переход на следующий этап профессионального развития. Он приводит к коррекции и изменению профессиональной позиции, нахождению смыслов выполняемой работы, появлению потребности в широкой компетентности, подготавливает смену способов выполнения профессиональной деятельности, ведет к изменению межличностных отношений.

Кризисы профессиональной деятельности психолога могут завершаться двумя способами [1, с. 5]:

1) кризис может способствовать личностному самоопределению (нахождение профессионального образа Я, психолог становится субъектом собственной жизни, хорошим специалистом; профессия выступает средством реализации определенного жизненного стиля);

2) кризис может приводить к личностной деградации, когда человек не может справиться со своими внутренними противоречиями, например между саморазвитием и самосохранением в профессии психолога, ориентацией на результат и процесс профессиональной деятельности, различными видами компетентности (социальной, специальной, индивидуальной, личностной) и др.

Каждый кризис имеет начало, основные фазы и стадии протекания. Критическая ситуация не может быть застывшим образованием, она

предполагает сложную внутреннюю динамику, в которой различные типы ситуаций оказывают влияние друг на друга через внутренние источники (эмоциональное состояние) и внешние - поведение человека и его последствия.

Л.С. Выготский [2, с. 148], анализируя возрастные кризисы, выделил три фазы кризисных явлений: предкритическая, собственно критическая и посткритическая. Он полагал, что в первой фазе обостряются противоречия между субъективными и объективными компонентами социальной ситуации развития; в критической фазе такое противоречие начинает обнаруживаться в поведении и деятельности; в посткритической фазе противоречие решается с помощью образования новой социальной ситуации развития.

Опираясь на эти положения, можно описать три фазы кризисов профессиональной деятельности психолога.

1. Предкритическая фаза характеризуется неудовлетворенностью статусом в профессии, содержанием деятельности, способами ее реализации, взаимоотношениями с людьми. Неудовлетворенность проявляется в психологическом дискомфорте на рабочем месте, раздражительности, недовольстве системой, оплатой труда, администрацией и т.п.

2. Критическая фаза – появление осознанной неудовлетворенности сложившейся профессиональной ситуацией. Намечаются пути ее изменения, определяются варианты дальнейшей профессиональной жизни, повышается психическая напряженность. Противоречия возрастают, и происходит конфликт, являющийся ядром явлений кризиса.

На основе анализа конфликтных ситуаций в кризисах можно выделить следующие типы конфликтов профессионального развития личности [3, с. 103]:

- мотивационный, который определен потерей интереса к работе, потерей желания заниматься деятельностью психолога, утратой перспектив, возможностей профессионального роста и развития, установок, позиций;
- когнитивно-деятельностный, обусловленный неудовлетворенностью содержанием и способами реализации учебно-профессиональной и профессиональной деятельности психолога;
- поведенческий, характеризующийся противоречиями во взаимоотношениях, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в коллективе, уровнем заработной платы и т.п.

Конфликтные явления сопровождаются рефлексией, перестройкой учебно-профессиональной ситуации, анализом своих возможностей и способностей.

3. Разрешение конфликта способствует тому, что кризис переходит в посткритическую фазу. Способы разрешения конфликтов: конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный.

Конструктивный способ выхода из конфликта предполагает повышение профессиональной квалификации, поиск новых способов выполнения деятельности, изменение профессионального статуса, смену места работы и переквалификацию. При таком преодолении кризисов личность проявляет сверхнормативную профессиональную активность, совершает поступки, способствующие профессиональному развитию [4, с. 54].

Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам может способствовать профессиональной стагнации, равнодушию, пассивности. Личность может стремиться к тому, чтобы реализовать себя вне профессиональной деятельности; в быту, в хобби, в увлечениях, в интересах и т.п.

Деструктивный способ выхода из кризисов заключается в невротизации личности, укреплении дезадаптивных установок, нравственном разложении, профессиональной апатии, пьянстве, безделье.

Дж. Каплан охарактеризовал четыре стадии кризиса: 1) первичный рост напряжения, который стимулирует привычные варианты решения проблемных ситуаций; 2) дальнейший рост напряжения в тех условиях, когда эти варианты не приносят положительного результата; 3) еще большее увеличение напряжения, которое требует мобилизации внешних и внутренних источников; 4) если все оказывается тщетным, то может наступить четвертая стадия, характеризующаяся повышением тревоги и депрессии, чувствами беспомощности, безнадежности и опустошенности, дезорганизацией личности. Кризис может завершиться на любой стадии, если опасность исчезает или обнаруживается возможный выход из проблемной ситуации [3, с. 96].

Э.Ф. Зеер [5, с. 171] описал стадии профессионального становления личности. После завершения стадии профессионального образования наступает стадия профессиональной адаптации. Молодые специалисты начинают самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность. Существенно меняется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастной педагогический коллектив, иная иерархическая система взаимоотношений, новые социально-профессиональные ценности, установки, другая социальная роль, новый вид ведущей деятельности – она становится профессиональной.

Ещё на этапе выбора профессии у человека имеется определенное представление о ней. В процессе обучения по специальности это представление значительно расширяется. Затем наступает период выполнения профессиональных функций, обязанностей. Первое время

работа сопровождается большими трудностями, которые не становятся фактором возникновения кризисов. Основная причина психологическая, которая является результатом несовпадения реальной профессиональной жизни с представлениями и ожиданиями, которые сформировались ранее. Когда профессиональная деятельность не соответствует ожиданиям, это приводит к кризису профессиональных ожиданий. Переживание этого кризиса связано с неудовлетворенностью организацией, содержанием труда, объемом выполняемой работы, должностными обязанностями, отношениями на работе, условиями работы и заработной платой.

Кризис может завершиться двумя вариантами [5, с. 186]:

- конструктивный вариант: активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы;
- деструктивный вариант: увольнение с работы, смена профессии; неадекватное, некачественное, непродуктивное, безответственное выполнение профессиональных обязанностей.

Как правило, по прошествии 3-5 лет работы, в период заключительной стадии первичной профессионализации, наступает следующий кризис профессионального становления личности. К этому периоду специалист освоил и продуктивно выполняет профессиональную деятельность, определил свой социально-профессиональный статус в системе взаимоотношений на работе. Изменение прошлого опыта, инерция профессионального развития, потребность в самоутверждении вызывают протест, неудовлетворенность профессиональной жизнью. У личности появляется осознанная или неосознанная потребность в дальнейшем профессиональном росте, развитии, в карьере. Если отсутствуют перспективы профессионального роста, то личность испытывает дискомфорт, психическую напряженность, могут появиться мысли о возможном увольнении и даже смене профессии.

Кризис профессионального роста может быть компенсирован различного рода видами деятельности, не связанными с профессией, досугом, бытовыми заботами или же кардинально решаться путем ухода из профессии. Такое разрешение кризиса не всегда считается продуктивным.

Стабилизация профессиональной жизни способствует профессиональной стагнации личности: смирению, привыканию и профессиональной апатии. Стагнация может длиться много лет, иногда даже до периода, когда человек уходит на пенсию.

В последующем развитие специалиста как профессионала приводит его к вторичному этапу профессионализации. На этой стадии возможно высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности. Способы ее реализации имеют отчетливо выраженный индивидуальный характер. Специалист становится профессионалом. Ему характерны социально-профессиональная позиция,

устойчивая профессиональная самооценка. Существенно изменяются социально-профессиональные ценности и отношения, способы выполнения деятельности, что означает переход специалиста на иную стадию профессионального развития, в связи с тем, что эти изменения приводят к кардинальному преобразованию и социальной ситуации, и ведущей деятельности, характеризующейся индивидуальным, неповторимым стилем и элементами творчества.

Часто происходит так, что личность «перерастает» свою профессию, выполняя качественно и высокопродуктивно деятельность. Повышается неудовлетворенность собой, своим профессиональным положением. К этому времени сформировавшееся профессиональное самосознание определяет альтернативные сценарии дальнейшей карьеры, и необязательно в рамках данной профессии. У личности появляется потребность в самоопределении и самоорганизации. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводят к развитию кризиса профессиональной карьеры. При этом меняется Я-концепция, перестраивается сложившаяся система деловых отношений. Происходит перестройка профессиональной ситуации развития.

Вероятные варианты выхода из кризиса: увольнение, освоение новой специальности в рамках той же профессии, переход на более высокую должность.

Продуктивным вариантом разрешения кризиса может быть переход на следующую стадию профессионального становления – стадию мастерства.

Стадия мастерства подразумевает творческий и инновационный уровень выполнения профессиональной деятельности. Фактором, способствующим дальнейшему профессиональному развитию личности является потребность в самореализации, самоосуществлении. Профессиональная самоактуализация личности приводит к неудовлетворенности собой, окружающими людьми.

Кризис нереализованных возможностей, или кризис социально-профессиональной самоактуализации, – это душевный бунт против себя. Продуктивный вариант его разрешения – новаторство, творчество, изобретательство, стремительная карьера, социальная и профессиональная сверхнормативная активность. Деструктивные способы выхода из кризиса – увольнение, конфликты, профессиональный цинизм, алкоголизм, депрессия.

Нами рассмотрены основные нормативные кризисы профессиональной деятельности психолога. Каждый из которых характеризуется своеобразием профессиональной ситуации развития, самоопределения и индивидуально окрашенными способами выполнения ведущей деятельности. Определяющее значение в возникновении кризисных ситуаций на начальных этапах профессионального становления

имеют объективные факторы: смена ведущей деятельности, кардинальное изменение социальной ситуации. На последующих стадиях важную роль играют субъективные факторы: перестройка Я-концепции, изменение профессионального сознания, повышение уровня притязаний и самооценки, актуализация потребности в самоутверждении и самоосуществлении, т.е. личность сама наталкивает себя на кризисы профессионального развития. Продуктивное, качественное выполнение деятельности способствует тому, что профессионализм личности перерастает саму профессиональную деятельность.

Профессиональное становление может сопровождаться не только нормативными кризисами, но и ненормативными, которые обусловлены жизненными обстоятельствами. К ним могут быть отнесены такие ситуации, как: вынужденное увольнение, переквалификация, смена места жительства, перерывы в работе, которые могут быть связаны с рождением ребенка, потеря трудоспособности. Все они, как правило, приводят к сильным эмоциональным переживаниям и в большинстве случаев приобретают отчетливо выраженный кризисный характер.

А.К. Маркова, Е.А. Климов определили, что существуют противоречия в развитии и функционировании человека как субъекта трудовой деятельности: это противоречия между опытом, компетентностью человека и обязанностями, которые ему необходимо выполнять в профессии, или характером вакансий рынка труда; противоречия внутри субъекта трудовой деятельности, т.е. между его мотивами, ценностями и содержанием труда; между ориентацией «на себя» и «на дело», между снижением функциональных возможностей и характером и объемом выполняемой работы [6, с. 193].

Р.А. Ахмеровым были выделены основные типы **биографических кризисов личности** в период середины жизни, когда именно профессиональная деятельность оказывается ведущей, т.е. имеет особый личностный смысл, влияет главным образом на личностное развитие, развитие психики человека, что является типичным для большинства людей [1, с. 11].

Кризис нереализованности характеризуется обесцениванием достижений прошлого, своего опыта, низким значением показателей психологического возраста, малой насыщенностью событиями прошлых лет в сравнении с будущими. В случае переживания кризиса нереализованности, у человека отсутствуют причинно-целевые связи в «прошлом». Это случаи достаточно редкие. В рамках профессиональной жизни личность может рассматривать себя «неудачником» (при этом иногда игнорируя имеющиеся реальные достижения) и склонна обесценивать свое прошлое. Преодолеть этот кризис можно либо усилив свою активность в настоящем, либо снизив уровень своих притязаний.

Кризис бесперспективности предполагает, что у личности отсутствуют значимые цели и потенциальные связи жизненных событий в будущем, что влияет на переживание ценности своей жизни в настоящем. Это наиболее частые случаи.

Кризис опустошенности проявляется в отсутствии причинно-целевых связей событий настоящего с прошлым и будущим, и в самом настоящем отсутствуют такие связи. Кризис опустошенности, характеризующийся мотивационной недостаточностью в настоящем, поведенческими проявлениями: повышенная раздражительность, агрессивность или апатией и потерей интереса к профессиональной деятельности. Такое состояние возникает в результате хронического переутомления, длительных чрезмерных усилий, которые часто сопровождаются чрезмерной мотивацией, нарушениями режима труда и отдыха, несоответствием оплаты труда и объема, выполняемой работы. Опустошенность может появиться в следствии тяжелой психологической травмы, экстремальных событий и переживаний [4, с. 62].

Таким образом, практически все концепции профессионального развития характеризуют его через переживание и преодоление кризисов. Принято выделять два рода кризисов: нормативные, т.е. имеющие закономерный, обусловленный логикой самого развития характер, и ненормативные, которые являются следствием случайных, непредвиденных событий и обстоятельств. Внимание уделяется анализу роли нормативных кризисов, которые рассматриваются как необходимое звено в нормальном, «естественном» развитии психолога как профессионала.

Кризис профессиональной деятельности психолога является проблемой личного выбора. Основанием и критерием личностного выбора в ситуациях профессионального кризиса является профессиональная идентичность как функция самотождества личности в профессиональной сфере, которая в наибольшей степени проявляется в обществах и у личностей с ведущей ориентацией на профессиональный труд.

Список использованных источников

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С.3–17
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.2 : Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1992. – 504с.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. - М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

4. Коваленко, А.В. Профессиональная деформация личности / А.В. Коваленко, Л.А. Шиканов. – Томск: Изд-во ТПУ, – 2009. – 90 с.

5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

Близнец Елена Николаевна – магистрант 1-го года обучения факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, доцент, **С. Н. Жеребцов**.

УДК 159.9

Блинковская С.Н.
СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И УРОВНЯ
РЕФЛЕКСИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

В статье автор обращается к термину «психологическое здоровье» как самостоятельному понятию, выделенному в связи с пересмотром сложившихся взглядов в психологической науке. Рассматривается проблема психологического здоровья личности в контексте учебной деятельности студентов. Автор рассматривает рефлексивность как вероятный фактор, влияющий на психологическое здоровье личности. По результатам эмпирического исследования, в котором приняли участие 90 студентов- психологов, проводится сравнительный анализ психологического здоровья студентов с разным уровнем рефлексивности.

Проблема психологического здоровья личности становится особенно актуальной в настоящее время. Причиной тому служит постоянное ускорение ритма жизни, повышенная стрессогенность, социальная нестабильность, информационная перегрузка – все это и многое другое характерно для современного общества и может негативно отражаться на психологическом здоровье как отдельно взятой личности, так и общества в целом.

В современной отечественной и зарубежной психологии все большее внимание уделяется проблеме психологического здоровья и факторам, влияющим на него. В связи с пересмотром сложившихся взглядов в психологической науке предпринимаются попытки анализа и разведения понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье». В качестве основного критерия психического здоровья многие исследователи называют адаптацию личности к требованиям внешнего мира и общества, выделяя при этом два уровня: внешний (нормы, правила, требования социума) и внутренний (потребности своего «Я»). Адаптация к социуму (как результат) и социализация (как процесс) являются критериями психического здоровья. Адаптация к «Я» (как результат) и индивидуализация (как процесс) при условии личностного развития - критерии психологического здоровья. Психофизиологический и индивидуально-психологический уровни при этом относятся к психическому здоровью, личностно-смысловой уровень относится к здоровью психологическому. Таким образом, психологическое здоровье личности выступает как высший уровень психического здоровья: психическое же здоровье создает фундамент для психологического здоровья, определяющегося ценностно-смысловым содержанием развития личности [1]. Психологическое здоровье проявляется в гармонии с собой и миром, способности успешно адаптироваться, реализуя задачи

конструктивного преобразования себя и социальной среды. Одним из значимых компонентов выступает целостность, способность ставить и достигать цели, осознавать смысл своего существования [2].

Деятельность по развитию собственного психологического здоровья особенно важна для психолога, который помогает не «техникой», а «собой» [3], в частности, для студентов, ориентированных на работу по оказанию психолого-педагогической помощи. Студентам-психологам как будущим специалистам требуются прикладывать целенаправленные усилия по формированию компетенций, позволяющих эффективно осуществлять саморегуляцию собственной жизнедеятельности. Развивающаяся личность должна быть озадачена не только стремлением максимально реализовать себя в профессиональной и личной сфере, но и готова воспроизводить модели психологического здоровья в своей семье, в ближнем и в более широком социальном окружении.

Современная система образования, а также большие объемы информации, которую необходимо усвоить, – все это диктует новые требования к студентам в процессе их учебной деятельности. Время обучения в системе профессионального образования совпадает с возрастом наиболее высокого риска проявления психической патологии, психологического нездоровья, что обусловлено напряженным учебным процессом. Студенты – это особая категория лиц, которые почти постоянно находятся в состоянии предболезни в результате умственных перенапряжений и вынужденной гиподинамии. Анализ научной литературы, посвященной изучению состояния здоровья студенческой молодежи в Республике Беларусь, показывает, что число полностью здоровых студентов составляет лишь 8 – 13% [4]. В этом контексте особую значимость приобретает знание об основных механизмах, позволяющих в условиях нестабильности сохранить свою целостность, идентичность, конгруэнтность, избежать отчужденности и при этом выработать такую модель поведения, в которой отражаются социальные нормы, правила, и в основе которой лежат нравственные установки, а также потребности и ценности самой личности [5].

Психологическое здоровье личности студента-психолога составляет основу его профессионального здоровья, а именно способности организма сохранять и активизировать защитные, регуляторные, компенсаторные механизмы, которые обеспечивают работоспособность и эффективность его деятельности, а также развитие личности специалиста, его профессионализма. Задачей современного вуза является не только организация образовательного процесса, но также и обеспечение условий для более эффективной реализации студентами заложенных в них личностных потенциалов, развития качеств, значимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Другими словами, формирование

психологически здоровой личности в процессе обучения в вузе также важно, как и овладение профессиональными компетенциями [6]. Поэтому изучение проблемы психологического здоровья личности, а также факторов, влияющих на психологическое здоровье, на наш взгляд, особенно актуально в контексте учебной деятельности студентов.

Несмотря на накопленные данные о различных факторах, влияющих на психологическое здоровье, в современной психологической науке отсутствуют исследования связи психологического здоровья с уровнем рефлексивности. Между тем, именно рефлексия призвана предоставить в распоряжение человека смысложизненные регулятивы, обладающие для него силой творческой и руководящей нормы, помогающие ему в его нравственном самоопределении, оказывающие влияние на его внутреннее «Я», т. е. регулятивы, которые помогают человеку строить свою личность [7]. На основании рефлексии формируется рефлексивность как личностное свойство. В нашем исследовании мы опирались на представление о рефлексивности как базовом свойстве личности, благодаря которому происходит осознание и регуляция человеком своей деятельности, способствующее эффективному взаимодействию его с миром [8]. Рефлексивность имеет свою меру выраженности – диапазон, в котором варьируется уровень ее развития. Однако рефлексия, связанная с познанием самого себя, не всегда является позитивной, излишнее углубление в свое «Я» без учета социальных факторов («интрапсихическая» рефлексия), а также чрезмерный анализ всего происходящего вокруг («интерпсихическая» рефлексия) может негативно сказаться на психологическом здоровье личности, её адаптации в социуме. И напротив, нерефлексирующий человек и человек с очень низким уровнем рефлексивности не в состоянии определить свое место в мире, уяснить смысл и цель своей жизнедеятельности.

Результаты нашего исследования могут послужить основой для более детального изучения данной проблемы, расширения поля её научного познания, перспектив для дальнейшего исследования в данной области психологического знания, а также более точной систематизации факторов, влияющих на психологическое здоровье личности. Ведь психологическое здоровье каждой отдельной личности – это психологически здоровая нация в целом.

В этой связи в эмпирическом исследовании, предпринятом на основе представленных выше положений, изучалась связь психологического здоровья и уровня рефлексивности у студентов-психологов. Для проведения исследования были выбраны: методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова и тест психологического здоровья (ТПЗ). Исследование проводилось на базе факультета психологии ГрГУ им. Я.

Купалы. К участию было привлечено 90 студентов-психологов как заочной, так и дневной форм обучения.

На первом этапе исследования был определен уровень рефлексивности у студентов для последующей дифференциации выборки. На основе показателей уровня рефлексивности респонденты были распределены на три группы следующим образом: 21 респондент с высоким уровнем рефлексивности, что составило 23,3% от выборки; у 35 респондентов обнаружен средний уровень рефлексивности (38,8%); 34 респондента обладают низким уровнем рефлексивности (37,7%).

На втором этапе исследовались показатели психологического здоровья у студентов с разным уровнем рефлексивности. В группе респондентов с низким уровнем рефлексивности психологическое нездоровье было обнаружено у 29,4% респондентов. У большинства респондентов (61,7%) наблюдается психологическое здоровье, хотя проблемные ситуации в жизни студентов присутствуют. 8,9% испытуемых полностью психологически здоровы и не испытывают дискомфорта. В группе респондентов со средним уровнем рефлексивности наблюдается психологическое нездоровье более чем у половины респондентов (60%), у 28,6% респондентов показатели психологического здоровья находятся в норме, несмотря на наличие личностных проблем. Лишь 11,4% испытуемых находятся в состоянии полного психологического здоровья. В группе респондентов с высоким уровнем рефлексивности обнаруживается выраженная тенденция психологического неблагополучия. В данной группе практически у всех респондентов (90,5%) наблюдается психологическое нездоровье. Лишь у 9,5% показатели находятся в норме, но психологические проблемы и кризисные ситуации в жизни студентов присутствуют.

В результате корреляционного анализа данных эмпирического исследования в целом по выборке обнаружена значимая обратная корреляционная связь между рефлексивностью и психологическим здоровьем. То есть, чем выше рефлексивность, тем ниже показатели психологического здоровья студентов. При этом в группе респондентов с низким уровнем рефлексивности обнаружена умеренная по силе обратная корреляционная связь между показателями психологического здоровья и рефлексивности. В группе респондентов с высоким уровнем рефлексивности обнаружена значимая прямая корреляционная связь между показателями психологического здоровья и рефлексивности.

Между респондентами со средним и высоким уровнями рефлексивности обнаружены значимые различия относительно проявления психологического здоровья. Это позволяет утверждать, что уровень психологической дезадаптации у респондентов со средним уровнем

рефлексивности достоверно ниже, в отличие от испытуемых с высоким уровнем рефлексивности.

Таким образом, наиболее высокие показатели психологического нездоровья (умеренная дезадаптация) обнаружены в группе респондентов с высоким уровнем рефлексивности, тогда как показатели полного психологического благополучия в наибольшей степени характерны для испытуемых со средним уровнем рефлексивности. Высокие показатели психологического нездоровья студентов в группе с высоким уровнем рефлексивности, на наш взгляд, можно объяснить «неконструктивным» действием рефлексии, когда излишнее «самокопание» в своих проблемах негативно влияет на психологическое здоровье студентов, в результате чего наблюдается «застревание» на кризисном состоянии.

Список использованных источников

1. Малейчук, Г.И. Психологическое здоровье личности: попытка определения понятия / Г.И. Малейчук // Психологія. – 2004. – № 3. – С. 16-21.
2. Юров, Ю.В. Восхождение к психологическому здоровью / Ю.В. Юров // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (262) – С. 143-146.
3. Шувалов, А.В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики / А.В.Шувалов // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. – С. 3-12.
4. Золотарева, А.В. Текущий контроль за состоянием здоровья студенческой молодежи: сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены / А.В. Золотарева. – Барановичи, 2002. – т. 1. – С. 301-302.
5. Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: материалы III Всероссийской с международным участием науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «Школа конкурентоспособного специалиста» / под общ. ред. Г.А. Винокуровой. / – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 446 с.
6. Швалева, Н.М., Пимонова, С.В. Саморазвитие студентов как условие укрепления психологического здоровья / Н.М. Швалева, С.В. Пимонова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. - № 5. С. 102-107.
7. Шучковская, Е.С. Исследование рефлексии у студентов ДВГГУ / Е. Шучковская // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 78-80.
8. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003, том 24. – № 5. – С. 45–57.

Блинковская С.Н. – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент **Т. К. Комарова**.

УДК 159.9

Бразинская М.Р.
«О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ВОЛОНТЕРОВ»

Волонтеры – это люди, которые тратят свое свободное время на благо общества. Сферы деятельности, в которых можно увидеть безвозмездную работу добровольцев, поистине многочисленны и разнообразны.

Добровольческая деятельность носит социально-массовый, добровольный, инструментальный характер, выполняется безвозмездно, является одним из главных условий формирования личности [1]. Сегодня многие социальные проблемы можно решить только благодаря включению людей разного возраста в активную волонтерскую деятельность.

Волонтерскому движению в Беларуси уделяется самое пристальное внимание. Задействованные в нем люди получают трудовой опыт, трудовой и социальный опыт. В процессе добровольческой деятельности, ее участники, обучаются новым навыкам и обретают новые социальные связи. Проявляя социальную активность человек, оказывает не только положительное воздействие на окружающий мир, но в первую очередь на самого себя. Его внутреннее развитие будет происходить через процессы самопознания себя в процессе деятельности, а в последующем должно привести и к дальнейшему самосовершенствованию человека, способствуя заложению тех ценностей и привычек, которые позволяют человеку вести здоровую, продуктивную, насыщенную жизнь, осуществлять свои жизненные планы [2].

Волонтерство как вид просоциального поведения активно изучается современной психологической наукой (Азарова Е.С., Бархаев А.Б., Болучевская В.В., Вандышева Л.В., Косова У.П., Куникина Н.П., Маркулес Е.А., Митрохина О.В., Мороз А.В., Оленина Г.В., Потапова Н.А., Рейковский Я., Сикорская Л.Е., Топчий Л.В., Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю., Яницкий М.С. и др). Анализируя различные направления исследования, Сикорская Л.Е. отмечает, что авторы уделяют внимание факторам социально-психологического климата волонтерских объединений, социально-психологическим условиям вовлечения волонтеров в деятельность организаций, влиянию участия в волонтерской деятельности на принятие решения о дальнейшем профессиональном развитии, формирование качеств необходимых для этой деятельности в сфере помогающих профессий [6]. Изучаются также психологические последствия участия в волонтерской деятельности для волонтеров и их влиянию на группы подопечных им людей. Е.С. Азарова и М.С. Яницкий

выделяют три типа детерминант волонтерской деятельности: личностные, коммуникативно-деятельностные, социально-психологические [1].

До сих пор, предметом специальных исследований, не выступала коммуникативная компетентность волонтеров, хотя сегодня существует острая необходимость волонтерства, его роста в Республике Беларусь свидетельствуют об острой необходимости уделять особое внимание подготовке волонтеров к общению и взаимодействию с людьми. Умение устанавливать и поддерживать эффективные контакты, ведущие в итоге к высоким результатам совместной деятельности, является важной характеристикой деятельности волонтера: общение будет эффективно лишь тогда, когда люди, взаимодействующие друг с другом, компетентны в данной ситуации [3]. Коммуникативная компетентность выступает как необходимая предпосылка и условие адекватной, успешной и приемлемой для всех сторон коммуникации и сотрудничества. Введение данного конструкта в научно – понятийный аппарат явилось весьма своевременным и эвристичным для обозначения интегративного качества личности, определяющего успешность всех аспектов взаимодействия. В научной литературе исследование различных видов компетентности осуществляется посредством особого методологического подхода, который получил название компетентностного подхода.

Как известно, суть компетентностного подхода, заключается в ориентации на раскрытие процесса формирования у субъекта деятельности знаний, навыков и умений, необходимых для успешной реализации определенного вида деятельности или построения эффективного взаимодействия с другими субъектами.

В основе компетентностного подхода, который приобретает в психологии все большую популярность, лежит представление о том, что существует определенный набор умений, знаний, навыков, необходимый и достаточный для успешного выполнения определенной деятельности, что дает возможность эмпирическим путем описать те умения, которые позволяют достигать требуемого результата, задав тем самым критерий.

Данное основание делает компетентностный подход высоко продуктивным, так как позволяет выявить структурные, содержательные и функциональные компоненты межкультурного взаимодействия.

В научном контексте сочетание «коммуникативная компетентность» впервые было использовано в социальной психологии (от лат. *competens* – способный) в значении «способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений)». В литературе встречаются различные определения этого понятия. Так, Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения. Ю.Н. Емельянов рассматривает

это понятие как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения. Л.Д. Столяренко понимает коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. ЕВ. Сидоренко предлагает для осмысления коммуникативной компетентности рассмотреть следующую схему: коммуникативная компетентность – это коммуникативная способность + коммуникативное знание + коммуникативные умения, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения. Коммуникативную способность можно трактовать двояко: как природную одаренность человека в общении и как коммуникативную производительность. Коммуникативное знание – это знание о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения [5].

Существуют и другие подходы к тому, что включать в понятие «коммуникативная компетентность». Д. Хаймс объединял понятием «коммуникативная компетентность» следующие компетенции: лингвистическую (правила языка); социально-лингвистическую (правила диалектной речи); дискурсивную (правила построения смыслового высказывания); стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником).

Казарцева О.М. (инициалы) указывает, что коммуникативная компетентность – это не врожденная способность, а способность, формируемая в человеке в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. коммуникативно-социальный опыт включает в себя, прежде всего, механизм переключения кодов, который выражается в стилистическом варьировании речи. В основе такого переключения лежит изменение ролевых отношений между участниками общения [4].

Межкультурная компетентность, являясь многоаспектным и многокомпонентным явлением, представляет собой не просто набор знаний и умений, а сложно организованную иерархическую структуру, образующую новое качество, проявляющееся во взаимодействии личности со своим социокультурным окружением.

Таким образом, коммуникативная компетентность – это целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т. е. достигающему цели и эмоционально благоприятному для участвующих сторон. В ее структуре можно выделить следующие компоненты: когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих

общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения; ценностно-смысловой компонент – ценности, которые активизируются в общении; личностный компонент образуют особенности личности вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации; эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его. Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной

Коммуникативную компетентность волонтера можно рассматривать как совокупность умений, определяющих: желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника; умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Следует иметь в виду, что процесс совершенствования ком. компетентности, с одной стороны, неправомерно отрывать от общего развития личности: средства регуляции, общения и взаимодействия есть неотъемлемая часть человеческой культуры. С другой стороны, само по себе погружение в пространство общения не приносит однозначного результата. Формирование коммуникативной компетентности, волонтеров, предполагает постановку задач как на уровне личности, так и на уровне образовательного учреждения.

Таким образом, вышеуказанные положения, определили теоретические основы проводимого нами эмпирического исследования коммуникативной компетентности волонтеров.

Список использованных источников

1. Азарова, Е.С., Яницкий, М.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности / Е.С. Азарова // Вестник Томского Государственного Университета. – 2008. – № 306. – С.120–125.
2. Гиль, К.В. Мотивационная сфера волонтера: содержательный аспект / К.В. Гиль // Инсайт: [сб. научн. работ студентов, аспирантов и молодых ученых/ ред. кол. И.В. Шапошникова, Е.Е. Блинова и др.]. – Херсон: ЧП Вышемирский В.С., 2014. – С. 78–83.
3. Жуков, Ю.М. / Введение в практическую и социальную психологию / Ю.М. Жуков. – М. : Смысл, 1996. – 373 с.

4. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: Теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М. : Флинта-наука, 1999. – 183 с.
5. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская – М., 1989. – 363 с.
6. Сикорская, Л.Е. Организация добровольческой деятельности в городской среде / Л.Е. Сикорская. – М. : Изд-во Нац. Ин-та бизнеса, 2008. – 212 с.

Бразинская Мария Радиковна – магистрант 1-го курса, специальности «Психологическое консультирование и психокоррекция» ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы, доцент, **К.В.Вербова.**

УДК 159.9

Бухалко Ю. П.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА КАРТИНЫ МИРА И ФЕНОМЕНА
ЛУДОМАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается картина мира как система значений: история возникновения понятия «картина мира» и методики операционализации данного понятия. Также уделяется внимание гейм-аддикции как проявлению лудомании. Содержание и символика многих игр позволяет предполагать, что их воздействие значительно шире и может выражаться в формировании довольно специфической системы значений как образующих сознания. Одной из таких обобщенных систем выступает картина мира.

Лудомания и ее частное проявление – зависимость от компьютерных игр – становится все возрастающей проблемой для людей разных возрастов. Существуют различные жанры компьютерных игр. Наиболее популярными среди игроков выступают самые опасные в плане возникновения зависимости игры жанра экшн (шутеры). Существующие в психологии исследования виртуальных игр малочисленны и посвящены изучению их воздействия на поведение и интеллектуальное развитие игроков. Однако содержание и символика многих игр позволяет предполагать, что их воздействие значительно шире и может выражаться в формировании довольно специфической системы значений как образующих сознания. Одной из таких обобщенных систем выступает картина мира. Целью настоящего исследования является сравнительный анализ картины мира геймеров, имеющих различный игровой опыт.

В качестве интегрального конструкта познавательной сферы личности выступает целостный образ мира – «многоуровневая система представлений человека о мире, о других людях, себе и своей деятельности».

Результатом любого познавательного процесса выступает не некоторый новый единичный образ, а модифицированный образ мира, обогащенный новыми элементами (С. Д. Смирнов). Иначе говоря, любой образ не представляет из себя самостоятельной сущности, и может быть только элементом образа мира. Отсюда следует, что главный вклад в построение образа конкретной ситуации вносит именно образ мира в целом, а не набор стимульных воздействий.

Если образ окружающего мира представляет собой, по сути, совокупность наших гипотез, то из этого можно сделать вывод, что по самой своей природе он носит прогностический характер, т. е. отражает не столько состояние дел в данный момент, сколько прогноз на близкое (для поверхностного уровня) или более далекое (для глубинных уровней) будущее.

Согласно деятельностной парадигме познавательное действие возникает в ответ на рассогласование прогнозируемых событий на «сенсорном входе» с тем, что реально имеет место или в ответ на совершение самим субъектом действия, которое должно привести к прогнозируемому изменению чувственных впечатлений.

В первом случае познавательное действие будет строиться по схеме (С. Д. Смирнов): 01 – С1 – Р1 – 02 – С2 – Р2 и т. д., где 01 – исходный образ, С1 – стимул, не вписавшийся в исходный образ и требующий для своей ассимиляции изменения образа, Р1 – действие, вызванное рассогласованием ожидаемого и реально имеющего место сенсорного события, 02 – модифицированный образ мира и т. д. Во втором случае процесс построения и уточнения образа начинается с собственного действия субъекта: 01 – Д1 (действие) – С1 – 02 – Д2 – С2 и т. д., где 01 – исходный образ, Д1 – активное действие субъекта, С1 – возникающее в результате действия изменение стимуляции, 02 – уточненный образ и т. д. [1, с. 80-81].

А.Н. Леонтьев утверждал: «... в психологии проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Что, иначе говоря, психология образа (восприятия) есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают; это – знание также о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность в объективно реальном мире.

Мы действительно строим, но не Мир, а Образ, активно «вычерпывая» его из объективной реальности. Процесс восприятия и есть процесс, средство этого «вычерпывания», причем главное состоит не в том, как, с помощью каких средств протекает этот процесс, а в том, что получается в результате этого процесса: образ объективного мира, объективной реальности. Образ более адекватный или менее адекватный, более полный или менее полный... иногда даже ложный...» [2, с. 254-255].

С точки зрения А.Н. Леонтьева: «Становление образа мира у человека есть его переход за пределы «непосредственно чувственной картинки». Образ не является картинкой.

Чувственность, чувственные модальности все более «обезличиваются». Образ мира слепоглохого не другой, чем образ мира зрячеслышащего, а создан из другого строительного материала, из материала других модальностей, соткан из другой чувственной ткани. Поэтому он сохраняет свою симультанность, и это – проблема для исследования!

«Обезличивание» модальности – это совсем не то же самое, что безличность знака по отношению к значению.

Сенсорные модальности ни в коем случае не кодируют реальность. Они несут ее в себе. Поэтому-то распадение чувственности (ее перверзии) порождает психологическую ирреальность мира, явления его «исчезания».

Чувственные модальности образуют обязательную фактуру образа мира. Но фактура образа неравнозначна самому образу.

В образ, картину мира входит не изображение, а изображенное» [2, с. 261].

Таким образом:

1. Картина мира выстраивается посредством синтеза представлений человека о мире, о других людях, себе и своей деятельности.

2. Любой образ не является самостоятельным элементом, а может быть только частью образа мира.

3. Образ мира состоит из различных сенсорных модальностей, которые в свою очередь синтезируют и наполняют его содержанием.

Сегодня компьютерные игры стали не только развлечением, но и носителем культуры. Они мало похожи на балетную сцену, галерейную стену или книжную страницу, но точно так же фиксируют современную мораль, этику, иллюзии, надежды и представления о прошлом и будущем большинства людей.

Компьютерные игры дают людям новую уникальную возможность перенестись в мир иллюзий и грез. Никогда раньше не было способа так глубоко погружаться в нереальный мир и иметь там настолько большую свободу поведения. Превосходство над кино, театром и книгами компьютерным играм дает их интерактивность: игры вовлекают в совместную деятельность, игрок перестает быть пассивным наблюдателем, он активно влияет на текущие события. Карнавал или массовые загородные игры толкиенистов тоже вовлекают в совместную деятельность, но там свобода самовыражения игрока ограничена сложной системой запретов. «Персональная» сущность компьютера освобождает от законов физики, морали и уголовного кодекса [3, с. 3].

Существует несколько классификаций компьютерных игр построенных на разных основаниях.

Психологическая классификация создана в конце 80-х гг. XX в. московским учёным А.Г. Шмелёвым, предложившим разделять их на две группы: ролевые (игры с видом «из глаз»; игры с видом «извне» на компьютерного героя; руководительские) и не ролевые (аркады, головоломки, игры на быстроту реакции, традиционные азартные).

По цели игры бывают развлекательными, обучающими (познавательными) и развивающими. Следует отметить, что развивающими и познавательными играми, как правило, ещё интересуются родители дошкольников, обучая малышей с помощью специальных

программ чтению, счёту, иностранным языкам. По мере взросления игровой мир детей становится всё более самостоятельным, а интересы, очевидно, сдвигаются в сторону развлекательных игр.

По количеству участников игры представляют собой две большие группы: однопользовательские (рассчитанные на игру с компьютером) и многопользовательские (предполагающие одновременно игру нескольких участников по локальной сети или в Интернете, последний вариант называется также онлайн-игрой).

Существует также классификация игр по их жанру, которая является довольно запутанной, поскольку во многих играх представлено смешение нескольких из них. Укажем наиболее распространённые жанры.

Экшн (англ. action = действие) – самые распространённые «бродилки-стрелялки». Это игры от первого лица, проходящие под девизом «Убей их всех» (англ. «shoot them up»), которые на жаргоне обозначаются также шутеры. Чем больше убил, тем больше заработал бонусов. Подобные игры тренируют только моторные функции и быстроту реакции. Главное, чему они учат, это жестокость, агрессия, обесценивание жизни, индивидуализм («Я против всех»).

Квесты (англ. quest = поиски, странствия) представляют собой путешествие одного или нескольких персонажей к поставленной цели посредством преодоления разнообразных трудностей. Это, прежде всего, игры-сказки; игры-страшилки; игры, построенные на сюжетах известных приключенческих фильмов (например, «Индиана Джонс», «Лара Крофт» и др.). Подобные игры развивают сообразительность, логическое мышление и фантазию.

Стратегии – игры, моделирующие деятельность управленца. Суть этих игр заключается в построении некоторого мира, общества, его развитии и обогащении (часто немирными и нечестными средствами войны, захвата, подкупа и др.). Подобные игры развивают логическое и вероятное мышление, способность к планированию, усидчивость. Однако, отталкиваясь в исходном сюжете от происшедших ранее событий, они дают иллюзию информативности: поскольку в игре существует множество вариантов исхода действия, далёких от реальных исторических. Результатом может явиться приобретение ребенком неверных знаний.

Симуляторы, или игры-тренажёры, имитирующие управление автомобилем, самолётом, вертолётom, космическим кораблём... Развивают пространственное мышление, способность действовать в уме и моторные навыки.

Аркады – игры с поуровневой структурой, в которых переход на следующий уровень обеспечивается за счёт набора очков и бонусов. В основном упражняют глазомер, внимание, скорость реакции.

Логические игры – направлены на тренировку одноименного вида мышления.

Наиболее безопасными в плане привыкания являются логические игры и стимуляторы, поскольку они не имеют сюжета. Наибольший риск представляют экшн и квесты. В этих играх есть полная свобода игрока, действиями которого определяется их процесс и результат. Есть вид «из глаз» персонажа, что облегчает процесс идентификации с героем, поскольку игровой процесс воспринимается как реальный [4, с. 35–36].

Из ранее сказанного следует вывод: картина мира (образ мира) – многоуровневая система представлений человека о мире, о других людях, себе и своей деятельности.

Результатом любого познавательного процесса выступает не некоторый новый единичный образ, а модифицированный образ мира, обогащенный новыми элементами.

В связи с тем, что компьютерные игры насыщены различными конструктами и элементами виртуальной реальности, то вполне вероятно включение данных конструктов в картину мира человека и последующее их проявление в реальной жизни, что в свою очередь может не быть адекватным реальности и носить деструктивный характер.

Список использованных источников

1. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. – 672 с.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
3. Бурлаков, И.В. НОМО GAMER. Психология компьютерных игр / И.В. Бурлаков. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 33с.
4. Медведская, Е.И. Ребёнок в мире мультимедиа. Предупреждение зависимости: пособие / Е.И. Медведская; Брест. Гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2013. – 103 с.

Бухалко Юлия Петровна – магистрант психолого-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии БрГУ имени А.С. Пушкина, доцент, **Е.И. Медведская**

УДК 159.923.2: 616.89 – 008 – 053.87

Васильцова А. В.
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ПРОФИЛАКТИКА
ПСИХОСОМАТИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема самореализации и психосоматизации личности юношеского возраста. Осуществлён анализ результатов собственного эмпирического исследования. Результаты исследования могут быть использованы практическими психологами и работниками системы образования для более эффективной организации психолого-педагогического сопровождения развития личности в юношеском возрасте.

Проблема самореализации личности становится одной из главных в психологии последних десятилетий. Усиливается внимание к этой проблеме из-за понимания ее определяющей роли в развитии личности, а также из-за предъявления высоких требований к некоторым качествам человека: способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

В философских исследованиях использование понятия «самореализация» и идей, положенных в его основу, уходит вглубь веков. На разных этапах эволюции человечества и развития науки эта проблема повсеместно вставала перед умами мыслителей.

Как отметила Л. А. Коростылева, термин «самореализация» впервые приводится в Словаре по философии и психологии, изданном в 1902 году в Лондоне: «Самореализация – осуществление возможностей развития Я» (цит. по: [1, с. 8]). Это определение схоже с теорией, согласно которой высшим конечным результатом развития является самореализация или самоосуществление. Эта идея прошла путь от древней до современной этической мысли.

В западных философских учениях феномены, близкие к самореализации человека, разрабатывал Аристотель, «представляя... не только анализ этого феномена, но и практические рекомендации путей и способов самоосуществления» [2, с. 13].

В контексте самореализации Аристотель рассматривал цели, к которым человек стремится: в одном случае целью является само действие человека как таковое, в другом – его результат. Если во втором случае движущей силой человека являются его потребности, то в первом – таким источником является назначение человека, его силы, качества, способности, реализация которых и составляет счастье, блаженство, высшее благо человека [3].

Гегель всесторонне раскрыл идею самореализации личности. По его мнению, главной потребностью личности является потребность в самореализации, все другие потребности вытекают из стремления человека

осознать свой внешний и внутренний мир, в котором он узнает свое «Я» [4]. Он одним из первых говорил о роли деятельности в самореализации личности.

Проблемой самореализации личности в зарубежной психологии занимались такие авторами, как Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др. Они описывали очень близкие явления: полную реализацию подлинных возможностей (К. Хорни); стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); стремление человека стать тем, чем он может стать (А. Маслоу).

Также дополняют теорию самореализации личности идеи «смысла жизни» (В. Франкл), «ответственности за право свободы» (Э. Фромм), «актуализаторской деятельности» (Э. Шостром).

Понятие «самореализация» начал использовать в своих работах по психологии личности А. Адлер. Он не дал психологического определения и механизмов самореализации личности, а ограничился только философским подходом. По его мнению, люди, прежде всего, стремятся к превосходству, что является фундаментальным законом жизни человека. Превосходство Адлер понимал, как достижение наибольшего из возможного. Такое стремление является врожденным.

Представители западной гуманистической психологии определяли феномен самореализации по-разному, но сходились в едином представлении о ней: самореализация – врожденный и необходимый для нормального функционирования человека процесс полного воплощения внутреннего потенциала, особенностей, а также возможностей человека.

В литературе отечественной психологии термин «самореализация» не употреблялся почти до конца 1990-х годов. Первые упоминания этого термина встречаются в статьях Б. Д. Парыгина, которые посвящены научно-техническому прогрессу и самореализации личности [5].

Истоки представлений о самореализации личности в отечественных психологических теориях можно усмотреть, начиная с введения в обращение понятия «личность» и изучения движущих сил ее развития. Так, например, В. М. Бехтерев в период становления психологии как науки обращался к исследованию личности, условий ее развития и здоровья, не соглашаясь с пониманием изучения ее субъективного аспекта как пассивной стороны. В своей работе «Сознание и его границы» Бехтерев касается взаимных отношений сознательной и бессознательной сферы. Рассматривая бессмертие человеческой личности как научную проблему, В. М. Бехтерев, вероятно, полагал, что в этом и состоит высшая степень самореализации личности.

Хоть представление о самореализации как реализации человеком своего потенциала непосредственно не рассматривалось, но подспудно

существовало в психологической литературе давно. К понятию потенциала человека обращались В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов.

Ключевыми феноменами процесса самореализации могут выступать: независимость ценностей и поведения человека от воздействия извне; способность человека спонтанно и непосредственно выражать свои чувства; установление глубоких и эмоционально-насыщенных контактов с людьми; способность ценить свои достоинства и принимать себя таким, какой есть; способность принимать свой гнев, агрессивность, раздражение как естественное проявление человеческой природы и другие.

Л. А. Коростылева выделила четыре уровня самореализации личности: 1) примитивно-исполнительский; 2) индивидуально-исполнительский; 3) уровень реализации ролей и норм в социуме; 4) уровень жизненно-смысловой и ценностной реализации [1].

На разных уровнях самореализации личности выделились соответствующие динамические смысловые системы, обусловленные превалирующим вкладом в жизнедеятельность определенных смысловых структур. На каждом из уровней личность может столкнуться с барьерами на пути к самореализации.

Юность является важным и ответственным этапом развития личности. В этот период происходит становление психологических механизмов, которые оказывают влияние на процессы развития и самореализации. Именно в этом возрасте начинается раскрытие всех аспектов личности, развитие личностных возможностей, расширяется совместная деятельность с другими людьми, заканчивается подготовка к включению в самостоятельную жизнь как полноправного члена общества. Все это создает необходимые предпосылки для самореализации личности. В этом возрасте идет активный процесс формирования, усложнения личности, изменение иерархии потребностей. Юношеский возраст особенно важен для решения задач самоопределения и самореализации и выбора жизненного пути, который связан с выбором профессии.

И. С. Кон в качестве главных новообразований в юношеском возрасте называет открытие личностью своего внутреннего мира и рост потребности в достижении духовной близости с другим человеком [6]. Также к центральным личностным новообразованиям в юношеском возрасте можно отнести: формирование мировоззрения, самостоятельности суждений, повышение требования к моральному облику человека, формирование самооценки, стремление к самовоспитанию.

В период юности в структуре самосознания резко усиливается процесс рефлексии, т.е. стремление к самопознанию своей личности, к оценке её возможностей и способностей. По мнению Б. Г. Ананьева, данное условие является необходимым условием самореализации.

Собственные переживания, мысли и желания, стремления становятся предметом внимания и тщательного изучения.

В период ранней юности идет интенсивный процесс становления «образа Я», то есть целостного представления человека о самом себе и о своих возможностях, что служит важной предпосылкой самореализации. На основе этого формируется повышенная требовательность к человеку вообще. Старшие школьники начинают усиленно работать над собой, над совершенствованием собственной личности и требований.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции.

Каждый возрастной период в жизни ребенка имеет свои особенности, последствия которых могут стать фоном для развития психосоматических расстройств. Юность – переход от физической зрелости к зрелости социальной, включение во «взрослую» жизнь, усвоение норм и правил, существующих в обществе.

К механизмам самореализации, как составной части здоровья, относятся: самопознание, способность к принятию решений в направлении будущего, готовности к изменениям и возможность выделять альтернативы, тенденции, исследовать и эффективно использовать свои ресурсы, нести ответственность за сделанный выбор.

Психосоматические заболевания возникают чаще всего по причинам: 1) неожиданное травмирующее событие; 2) длительное стрессовое воздействие (конфликты в семье, конфликты, связанные с учебой, болезнь близкого человека); 3) хроническое положение изгоя.

Самореализация является составной частью здоровья человека. Следовательно, можно утверждать, что, если юноша не нашел себя, ему плохо представляются пути своей самореализации, есть комплекс неполноценности, если делает попытку выполнения не своих планов, не задумывается о своем личностном росте, реализуется, согласно родительскому жизненному сценарию, а не тем целям, которых в действительности хотел бы достичь, потерял связь с жизнью, то это приведет к возникновению психосоматических заболеваний.

Существуют также личностные факторы психосоматических заболеваний, которые характерны для молодых людей:

- низкий уровень саморегуляции, инфантилизм, отсутствие иерархии мотивов, ценностей, неспособность управлять собой, своим поведением, мышлением, эмоциями;
- высокий уровень враждебности и агрессивности, хроническое недовольство людьми;
- высокий уровень тревожности, постоянное ожидание худшего;

- большое рассогласование между уровнем притязаний и самооценкой («хочу достичь многого, но понимаю, что я не способен»);
- алекситимия;
- низкий уровень самореализации, творчества в значимой деятельности, общего саморазвития.

Юноша, склонный к психосоматике, психологически отчуждён, не принимает себя и других, в его жизни мало места для творчества, любви и приключений. От развития самореализации юноши зависит его благосостояние, удовлетворенность жизнью и само здоровье в целом.

Нами было проведено исследование на базе ГУО «Средней школы № 2 г. Добруша». Выборка состояла из учащихся 10-11 классов. Общее количество респондентов составило 30 человек: 15 девочек и 15 мальчиков.

Респонденты ответили на вопросы двух методик: «Самоактуализационный тест» (в адаптации Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика и М. В. Кроз) и «Гиссенский опросник соматических жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер).

Исходя из указанных выше теоретических положений о самореализации и психосоматизации, мы выдвинули предположение, что самореализация является профилактикой возникновения психосоматических заболеваний личности в юности.

Исследование самореализации показало, что у молодых людей в среднем высокий балл по шкале Ориентации во времени (ОВ) и шкале Представлений о природе человека (П). Соответственно содержанию этих шкал, юноши способны жить настоящим, а также ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Также для них характерна склонность воспринимать природу человека в целом как положительную.

Большинство молодых людей показало средние результаты в диапазоне 45-55 Т-баллов по следующим шкалам: Поддержки (Под) – 50 Т-баллов, Ценностной ориентации (ЦО) – 49 Т-баллов, Гибкости поведения – 50 Т-баллов, Сензитивности (Сз) – 52 Т-балла, Спонтанности (Сп) – 54 Т-балла, Самоуважения – 55 Т-баллов, Самопринятия (Спр) – 53 Т-балла, Принятии агрессии (А) – 51 Т-балл, Контактности (Ко) – 51 Т-балл, Познавательных потребностей (ПП) – 48 Т-баллов, Креативности (Кр) – 46 Т-баллов. Данные результаты являются показателями психической и статистической нормы испытуемых.

Низкие оценки респонденты показали по шкале Синергии (40 Т-баллов) говорят о низких способностях к целостному восприятию мира и людей, они недопонимают связанность противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

Для оценки уровня интенсивности соматических жалоб был использован Гиссенский опросник. Согласно результатам по первой шкале

только 3 человека из 30 имеют средний уровень потери жизненной энергии (10%), низкий уровень получили 27 человек (90%), а высокого уровня нет ни у кого.

Из общего числа – 28 человек (93%) имеют низкий уровень интенсивности желудочных болей, а только 2 человека (7%) имеют средний уровень.

По третьей шкале, оценивающей наличие болей в различных частях тела, 22 респондента получили низкий уровень (73%), 5 испытуемых имеют средний уровень (17%), а у остальных 3-х человек выявлено наличие таких болей высокого уровня интенсивности (10%).

Анализ данных по поводу наличия сердечных жалоб у опрошенных молодых людей свидетельствует о наличии высокого субъективного уровня данных недомоганий у 1 респондента (3%), среднего уровня у 2 человек (7%) и низкого уровня у остальных 27 человек (90%).

Если сравнить полученные результаты по уровню самоактуализации (самореализации) и по уровню интенсивности соматических жалоб, то можно заметить разницу. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования характера самореализации у юношей с разным уровнем интенсивности соматических жалоб

Уровень самоактуализации	Уровень интенсивности жалоб, в %		
	низкий	средний	высокий
Низкий	7	0	23
Средний	7	20	0
Высокий	36	7	0

Из данной таблицы мы видим, что 36% респондентов имеют высокий уровень самоактуализации и низкий уровень интенсивности соматических жалоб. Низкий уровень самоактуализации и высокий уровень интенсивности жалоб – 23% респондентов. Средний уровень самоактуализации соответствует среднему уровню интенсивности жалоб у 20% респондентов.

Мы установили, что при высоком уровне самореализации отмечается низкий уровень интенсивности психосоматических жалоб, а при низком уровне самореализации – высокая степень интенсивности жалоб.

При оценке зависимости уровня самореализации и уровня интенсивности соматических жалоб с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, были выдвинуты 2 гипотезы:

H0: связь между уровнем самореализации и уровнем интенсивности жалоб значимо не отличается от нуля;

H1: связь между уровнем самореализации и уровнем интенсивности жалоб значимо отличается от нуля.

При сравнении уровней самореализации и уровня интенсивности жалоб была выявлена положительная связь:

$$r_s = 0,69.$$

Для проверки достоверности рассчитали коэффициент Стьюдента:

$$t = 5,01;$$

$$t_{кр} = 2,05 (\alpha=0,05); t_{кр} = 2,76 (\alpha=0,01).$$

Таким образом, подтверждается гипотеза H1 о наличии корреляционной связи, т.к. t входит в зону значимости. Коэффициент корреляции является значимым.

Уровень самореализации и уровень интенсивности соматических жалоб тесно связаны. Мы с уверенностью можем заявить, что высокий уровень самореализации с большой долей вероятности гарантирует профилактику психосоматических заболеваний.

Понимание данных результатов позволяет определить способы профилактики психосоматических заболеваний в юности:

1) вовлечение в значимую деятельность, которая соответствует способностям и интересам; значимая и творческая активность максимизирует здоровые силы человека; как отмечал О. Ранк, невротик – это «несостоявшийся художник»;

2) установка и развитие содержательных межличностных отношений с родными, друзьями, любимыми, партнерами по учебе (принятие, доверие и открытость являются оздоравливающими);

3) при возникновении переживания скуки, пустоты, собственной неполноценности стоит проанализировать его назначение, т.е. установить, какой смысл эти переживания в себе несут, как можно их использовать для внесения изменений в свою жизнь.

Принципиально важно в юношеском возрасте – возрасте активного самоопределения – установить такие жизненные приоритеты, которые помогли бы реализовать жизненные силы, что, как мы установили, является необходимым условием здоровья человека.

Список использованных источников

1. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Коростылева. – СПб., 2001. – 398 с.
2. Цырева, Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис. на соискание наук. степени

канд. философ. наук / Л.А. Цырева. – М.: Изд-во МГУ им. М. Ломоносова, 1992. – 18 с.

3. Аристотель. Сочинения в 4-х томах / пер. с древнегреч., под ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – Т. 3. – 613 с.

4. Гегель, Г.В. Эстетика / Г.В. Гегель. Собр.соч.: В 4 т. – М.: Изд-во Искусство, 1968. – Т. 1. – 312 с.

5. Парыгин, Б.Д. Проблемы самореализации личности / Б.-Д. Парыгин, Е.Б. Лисовская // Социально – психологические проблемы НТП. – М.: Наука, 1982. – 210 с.

6. Кон, И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности) / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.

Васильцова Алина Викторовна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики ГГУ им. Ф. Скорины.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, доцент **С. Н. Жеребцов**.

УДК 159.9

Васкевич Н. В.
МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ВЫГОРАНИЯ СПОРТСМЕНОВ

Психология спорта – это перспективное направление в психологии. Многие проблемы в спортивной психологии не до конца изучены, и как следствие отсутствует квалифицированная психологическая помощь спортсменам и тренерам. Одна из таких проблем – эмоциональное выгорание. В статье приведены результаты эмпирического исследования влияния мотивации на эмоциональное выгорание у спортсменов.

Современный ритм жизни можно охарактеризовать одним словом – скорость. Живя в таком ритме, человек испытывает постоянный стресс. В связи с этим в последнее время исследователи всё чаще переключают внимание с острого стресса на изучение хронического.

Причины возникновения стресса связаны с индивидуальными

совершаемой с целью соревнования, а также целенаправленной подготовки к ним путем разминки и тренировки. Деятельность спортсменов – это многолетний непрерывный процесс обучения и физического развития, то есть тренировочных занятий с использованием больших, а порой и предельных, физических нагрузок [3].

В силу этого следует признать, что факторами развития эмоционального выгорания являются значительные физические нагрузки, эмоциональные перегрузки, связанные с участием в соревнованиях, необходимость контактов с соперниками, судьями и т.д. [4]. Эмоциональное выгорание у спортсменов проявляется в отсутствии интереса, нарушении сна, физическом и психическом изнеможении, в снижении уровня самооценки, переоценке ценностей, эмоциональной изоляции, повышенной тревожности. Важно отметить, что одним из проявлений выгорания является то, что

Таблица 1 – Результаты диагностики эмоционального выгорания у спортсменов (в %)

Показатели эмоционального выгорания	Уровень выраженности показателей		
	низкий	средний	высокий

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336с.
2. Мони́на, Г.Б. Синдром эмоционального выгорания / Г.Б. Мони́на, Н.В. Раннала // Режим доступа: <http://5psy.ru/karera-i-uspeh/sindrom-emocionalnogo-vigoraniya.html>; Дата доступа: 16.01.2012.
3. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 352с.
4. Гринь, Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: диссертация ... кандидата психологических наук: 13.00.04 / Е.И. Гринь.– Краснодар, 2008.– 202 с.
5. Орел, Е.В. Особенности проявления психологического выгорания в мотивационной сфере личности / Е.В. Орел // Вестник Томского государственного педагогического университета.– 2005. – №1. – С. 55 – 62.

Васкевич Н.В. – студентка 4 курса факультета психологии Гродненского государственного университета им. Я. Купалы

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент, **Т. К. Комарова.**

УДК 316.642

Вергейчик А.О.

ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕВНОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ И ВРАЖДЕБНОСТИ

Исследование посвящено феномену ревности в романтических отношениях. Отмечается, что реакции мужчин и женщин на ситуацию ревности отличаются и обусловлены уровнем агрессивности и враждебности. Обсуждаются выявленные характеристики переживания ревности мужчин и женщин в зависимости от уровня агрессивности и враждебности.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что романтическая ревность – это чувство, которое возникает в отношениях между двумя людьми, как реакция на возникновение угрозы этим отношениям со стороны реального или воображаемого соперника.

В качестве причины переживания ревности могут выступать ситуации фрустрации и депривации. В первом случае ревность может возникнуть, когда третье лицо (соперник) рассматривается или является преградой к овладению или обладанию любимым человеком. Во втором случае ревность может возникнуть в результате оценки ситуации как угрожающей, т.е. имеющей высокую вероятность утраты, лишения или потери объекта, который ранее удовлетворял потребности [3].

Ревностные отношения между партнёрами характеризуются реакциями на ревность со стороны одного из партнёров (ревнивца), направленных на сохранение романтических отношений.

Согласно аффективно-динамическому подходу выбор формы поведения в ситуации фрустрации или депривации, вызвавших чувство ревности, будет определяться соотношением эмоций гнева и страха. В частности отмечается, что при значительном доминировании страха преобладает подавлено-агрессивный тип поведения. В случае относительного паритета страха и гнева – пассивно-агрессивный тип поведения. Когда гнев является доминирующей эмоцией – могут наблюдаться открытые агрессивные реакции [3].

L. K. Guerrero с коллегами [5] разработали компонентную структуру ревности, которая включает в себя коммуникативные реакции на ревность, направленные на сохранение отношений с партнёром и разделенные на две широкие категории интерактивных и поведенческих реакций.

К интерактивным реакциям относятся:

1. Активное дистанцирование (АД) – выражается в дистанцировании от партнёра, его игнорировании;

2. Негативная аффективная экспрессия (НАЭ) – демонстрацию партнёру своей печали, грусти из-за сложившейся ситуации;
 3. Интегративная коммуникация (ИК) – это попытки решения проблемы через объяснение своих чувств, обсуждение проблемы совместно с партнёром;
 4. Дистрибутивная коммуникация (ДК) – выражается через обвинение, ссоры с партнёром;
 5. Избегание/отрицание (ИО) – отрицание или избегание наличия проблемы;
 6. Насильственное взаимодействие/угрозы (НВУ) – проявление агрессии и насилия по отношению к партнёру;
- К поведенческим реакциям были отнесены:
7. Контроль/ограничение (КО) – проявляется в контроле над партнёром;
 8. Компенсация/замещение (КЗ) – проявляется в стремлении доказать свою любовь через заботу и ухаживания;
 9. Манипуляция (М) – проявляется в попытках повлиять на поведение партнёра, на его чувства;
 10. Контакт с соперником (КС) – выражается в стремлении противостоять сопернику.

Исследования L. K. Guerrero и коллег преимущественно посвящены изучению половых и возрастных различий в проявлении и переживании ревности, уделялось внимание её структурным составляющим. Однако авторами не изучались характеристики ревности в зависимости от уровня агрессивности. Наряду с этим, агрессия и насилие часто являются неотъемлемыми компонентами ревностных отношений. Следовательно, изучение характеристик ревности мужчин и женщин с различным уровнем агрессивности и враждебности является актуальным вследствие отсутствия исследований по данной проблематике.

В исследовании использовались следующие методики: «Шкала враждебности» Басса-Дарки [4], «Коммуникативные реакции на ревность» Л.К. Герреро в адаптации И.А. Фурманова и А.О. Вергейчик [3] и «Многомерная шкала ревности» С.М. Файффер и П.Т. Вонг в адаптации И.А. Фурманова и А.О. Вергейчик [1].

Выборка для данного исследования состояла из респондентов в возрасте от 18 до 58 лет в количестве 337 человек, среди которых 187 женщин и 150 мужчин.

Полученные данные подвергались статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics v.13 (рассчитывались среднее, стандартное отклонение, критерий U-Манна-Уитни). Таким образом, в результате проведённого исследования были получены данные о половых

различиях в характеристиках ревности в зависимости от уровня агрессивности и враждебности.

Характеристики ревности женщин и мужчин с различным уровнем агрессивности. В результате проведённого исследования были обнаружены значимые различия в характеристиках ревности у женщин с высоким и низким уровнем агрессивности по таким характеристикам как негативная аффективная экспрессия ($p \leq 0,01$), дистрибутивная коммуникация ($p \leq 0,01$), насильственное взаимодействие/угрозы ($p \leq 0,01$), компенсация/замещение ($p \leq 0,05$), манипуляция ($p \leq 0,01$) (Рисунок 1). Среди структурных компонентов ревности выявлены различия в проявлении когнитивного ($p \leq 0,01$), эмоционального ($p \leq 0,05$) и поведенческого компонентах ($p \leq 0,01$) (Рисунок 2).

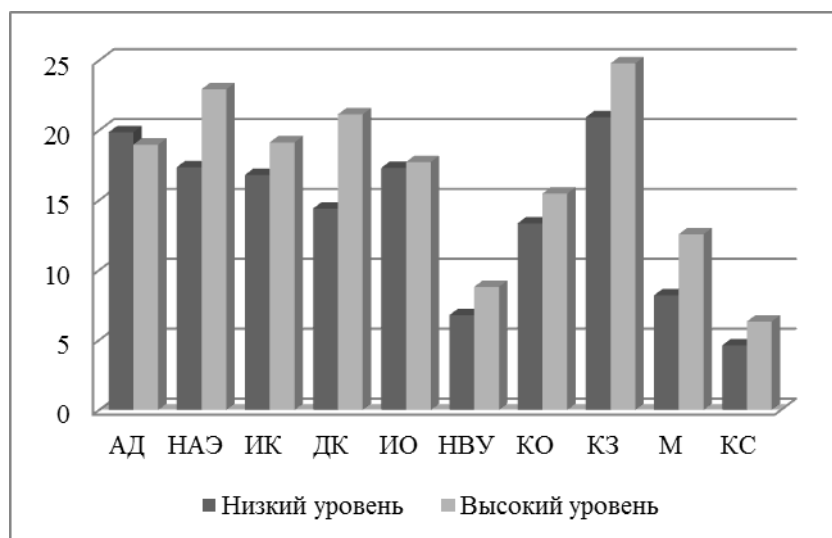


Рисунок 1 – Различия в коммуникативных реакциях на ревность у женщин с низким и высоким уровнем агрессивности

Таким образом, женщины с высоким уровнем агрессивности в отличие от женщин с низким уровнем агрессивности чаще в ревностных отношениях открыто демонстрируют свои переживания, связанные с наличием соперницы, обвиняют и ссорятся с партнёром, могут проявлять агрессию и насилия по отношению к нему. Кроме этого, они используют манипуляцию, направленную на привлечение внимания партнёра, демонстрируют свою любовь, через заботу и ухаживания о нём.

Вместе с тем, женщины с высоким уровнем агрессивности характеризуются большей подозрительностью к своему партнёру, сомнениями в его верности, устраивают проверки партнёру на наличие измены, а также характеризуются более интенсивными эмоциональными переживаниями, связанными с наличием соперницы.

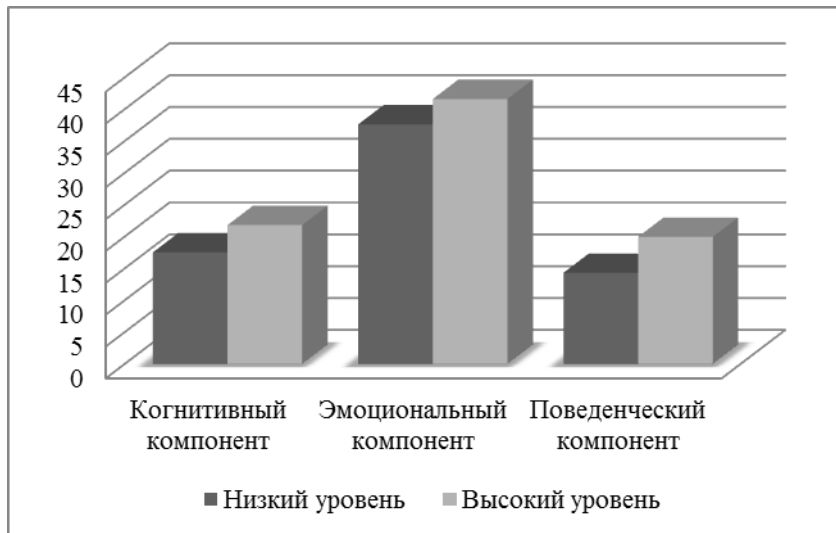


Рисунок 2 – Различия в преобладающих компонентах ревности у женщин с низким и высоким уровнем агрессивности

Среди мужчин также были выявлены значимые различия в характеристиках ревности. Мужчины с высоким уровнем агрессивности по сравнению с мужчинами с низким уровнем агрессивности значительно чаще демонстрируют следующие коммуникативные реакции ревности: негативная аффективная экспрессия ($p \leq 0,05$), дистрибутивная коммуникация ($p \leq 0,05$), избегание/отрицание ($p \leq 0,01$), манипуляция ($p \leq 0,05$) (Рисунок 3). Также для них характерно преобладание эмоционального компонента ревности ($p \leq 0,01$) (Рисунок 4).

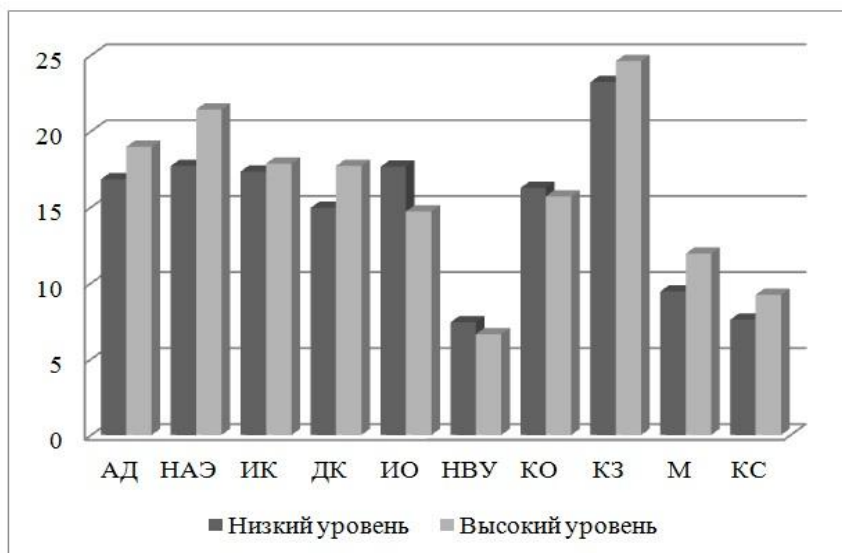


Рисунок 3 – Различия в коммуникативных реакциях на ревность у мужчин с низким и высоким уровнем агрессивности

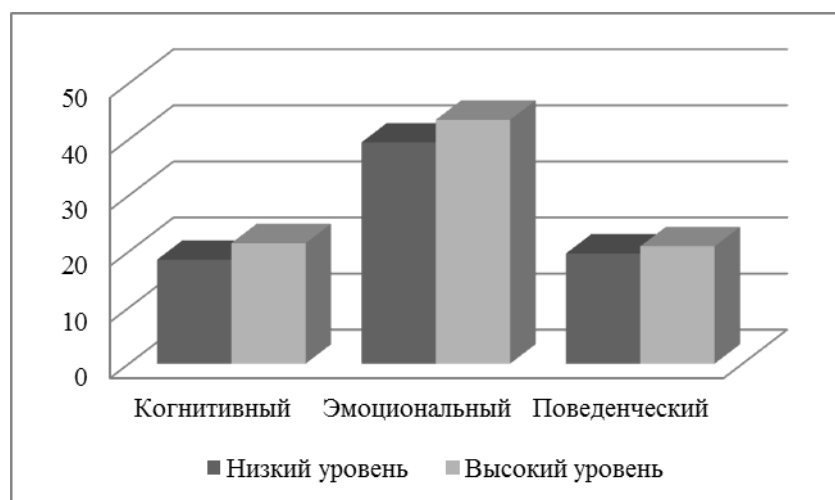


Рисунок 4 – Различия в компонентах ревности между мужчинами с низким и высоким уровнем агрессивности

Таким образом, для мужчин с высоким уровнем агрессивности характерно в ревностных отношениях демонстрация негативных переживаний, связанных с ревностью, избегание и отрицание проблем связанных с ревностью, обвинения, ссоры с партнёршей, использование манипуляции в отношениях, которая направлена на привлечение внимания партнёрши, а также более эмоциональное реагирование на ситуации провоцирующие ревность.

Следовательно, можно заметить, что между реакциями мужчин и женщин с высоким уровнем агрессивности в ситуации ревности различаются. Женщины в отличие от мужчин в ревностных отношениях, с одной стороны, могут проявлять агрессию по отношению к партнёру, с другой, стремятся угодить ему, сделать что-то приятное, чтобы более выгодно выглядеть в глазах партнёра. Мужчины отличаются тем, что отрицают наличие проблемы и избегают разговоров о ней. При этом в ситуации ревности женщины более подозрительны, более эмоционально реагируют на возможную соперницу и склонны проявлять контроль в отношении партнёра. Мужчины в ситуации ревности характеризуются более интенсивным эмоциональным переживанием, связанным с наличием соперника.

Характеристики ревности женщин и мужчин с различным уровнем враждебности. Далее были проанализированы различия между мужчинами и женщинами с низким и высоким уровнем враждебности.

Женщины с высоким уровнем враждебности в ситуации ревности значимо чаще проявляют негативную аффективную экспрессию ($p \leq 0,05$), и манипуляцию ($p \leq 0,05$) по отношению к партнёру, чем женщины с низким уровнем враждебности (Рисунок 5). Также, существуют различия в проявлении компонентов ревности. Так, у женщин с высоким уровнем враждебности когнитивный ($p \leq 0,01$), эмоциональный ($p \leq 0,01$) и

поведенческий ($p \leq 0,01$) компоненты ревности проявляются в большей степени, чем у женщин с низким уровнем враждебности (Рисунок 6).

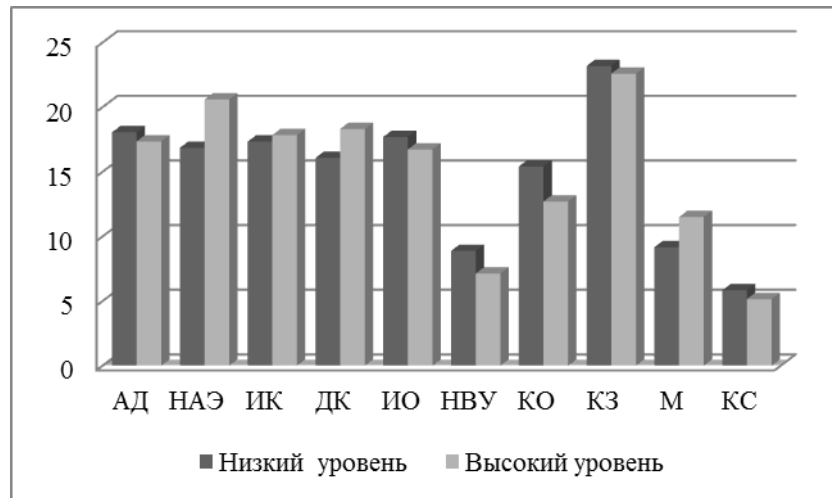


Рисунок 5 – Различия в коммуникативных реакциях на ревности между женщинами с низким и высоким уровнем враждебности

Следовательно, женщины с высоким уровнем враждебности в отличие от женщин с низким уровнем враждебности в ревностных отношениях чаще используют манипуляцию по отношению к партнёру, а также более подозрительны. Кроме этого, они эмоционально реагируют на ситуации провоцирующие ревность, склонны проверять партнёра на наличие измены, например, отслеживая звонки партнёра, его местонахождение.

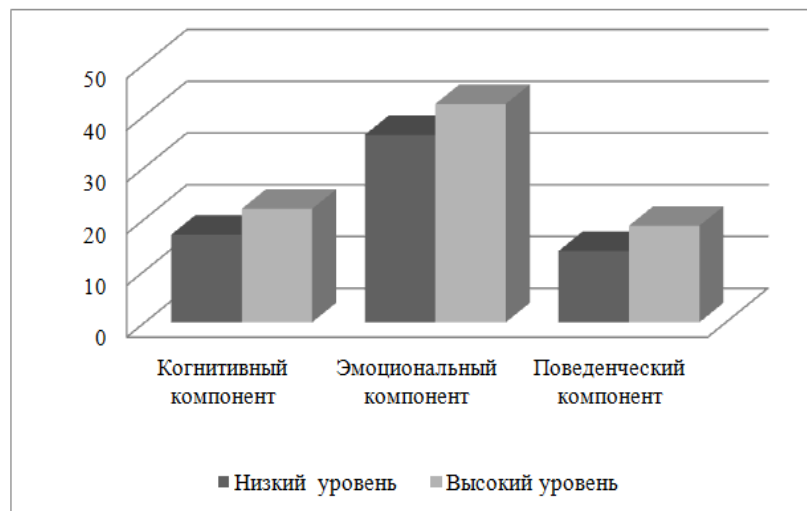


Рисунок 6 – Различия в компонентах ревности у женщин с низким и высоким уровнем враждебности

У мужчин с высоким и низким уровнем враждебности значимых различий по коммуникативным реакциям на ревность и компонентам ревности выявлено не было.

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

1. Женщины с высоким уровнем агрессивности чаще женщин с низким уровнем агрессивности в ревностных отношениях открыто демонстрируют переживания, ссорятся и обвиняют партнёра в сложившейся ситуации, проявляют агрессию и насилие к нему, используют манипуляцию, демонстрируют свою любовь по отношению к партнёру.

2. Мужчины с высоким уровнем агрессивности чаще мужчин с низким уровнем агрессивности в ревностных отношениях демонстрируют переживания, связанные с ревностью, обвиняют партнёршу, ссорятся с ней, используют манипуляцию либо избегают и отрицают наличие проблемы.

3. Женщины с высоким уровнем враждебности чаще используют манипуляцию, более подозрительны, эмоциональны, а также чаще проверяют партнёра на наличие измены, чем женщины с низким уровнем враждебности.

4. Между мужчинами с высоким и низким уровнем враждебности значимых различий в реакциях на ревность и компонентах ревности обнаружено не было.

Список использованных источников

1. Взаимосвязь агрессивности и ревности в романтических и брачных отношениях: неопубликованная курсовая работа / А.О. Вергейчик, науч. рук. – д-р психол. наук, профессор И.А.Фурманов; БГУ. – Минск, 2013. – 70 с.

2. Волкова, А. Н. Опыт исследования супружеской неверности / А.Н. Волкова // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 98-103

3. Фурманов, И.А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики «Коммуникативные реакции на ревность» / И.А. Фурманов, А.О. Вергейчик // Психологический журнал. – 2012. – № 1-2. – С. 81-89.

4. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция / И. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

5. Gurrero, L. K The Communicative Responses to Jealousy Scale: Revision, Empirical Validation, and Associations with Relational Satisfaction/ L.K. Gurrero, A.F.Hannava, E.A. Babin// Communication Methods and Measure. – 2011. – Vol.5, №3. – P. 223-249.

Вергейчик Анастасия Олеговна – аспирант кафедры психологии ФФСН БГУ.

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор **И.А. Фурманов**.

УДК 159.9

Волк Д. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА У ЮНОШЕЙ
С РАЗНЫМИ ТИПАМИ КИБЕР-АДДИКЦИЙ

В статье рассматривается понятие «образ тела», его изучение в онтогенезе, а также проблема кибер-аддикций в юношеском возрасте, в частности игровой, сетевой и мобильной. Выявление особенностей образа собственного тела у лиц юношеского возраста, страдающих различными типами кибер-аддикций могут выступать основой профилактических и коррекционных программ, направленных на восстановление у юношей нарушенных связей с собственным телом и реальным миром.

Развитие современных технологий связи, сетевой компьютерной обработки информации освободила человека от написания писем, поиска необходимых книг в библиотеках и книжных магазинах, что в итоге должно было привести к увеличению свободного времени. Однако, исходя из многочисленных наблюдений, можно прийти к неутешительному выводу, что молодое поколение использует свое свободное время, как бы парадоксально это не звучало, за компьютером и современными гаджетами для общения и свободного времяпрепровождения.

В виду того, что компьютеризация поставила человечество перед проблемой, последствиями которой стала связь компьютера и психики человека, ряд ученых и специалистов в данной области говорят о возникновении синдрома «Интернет – зависимости (аддикции)» – характеризуется потерей чувства реального времени и человек становится зависимым от игровых и информационных видов компьютерной деятельности, уводя и все больше погружая свое сознание в виртуальный искусственный компьютерный мир.

Малоподвижный образ жизни, постоянное сидение за компьютером приводит к тому, что юноши и девушки все меньше отдыхают активно, мало времени уделяют занятиям спортом, что приводит к изменениям внешности и соответственно, к изменению образа тела молодых людей.

Актуальность изучения данного вопроса заключается в том, что образ тела в современной психологии рассматривается как один из компонентов самосознания личности. Тело является той первичной реальностью, опираясь на которую субъект выстраивает сложное здание своей личности, и одновременно, тело – это основной инструмент взаимодействия с окружающим миром, в том числе и с другими людьми. Медиакультура, являющаяся источником развития современного человека, задает ему отчужденные отношения по отношению к собственному телу и создает иллюзии новых, бестелесных и анонимных форм коммуникации.

Образ тела формируется в онтогенезе. Его содержание зависит от социальных и природных факторов, влияющих на субъекта. Однако человек не в состоянии воспринимать образ себя и образ своего тела как целостные образования. Субъект способен выделять и определять отдельные фрагменты своего образа восприятия и образа своего тела. Выделяя какой-то фрагмент, то есть, обращая внимание на какую-то деталь, человек сосредотачивает внимание исключительно на выделенном элементе, теряя при этом целостность всего образа, а сенсорная информация является одним из путей, которым мы формируем и изменяем образ тела.

В отечественной психологии методологической основой данного научного направления является культурно-историческая теория развития психики Л. С. Выготского, способствующая качественному изменению общего представления о телесном развитии человека как нормальном, так и аномальном. Согласно данной концепции, все, с чем имеет дело человек, в том числе и его тело, дано ему в культурно преобразованном виде, заключено в определенную исторически и культурно детерминированную перспективу. Таким образом, можно предположить, что отклонение от культурного пути развития и есть одно из центральных – психологических – источников нарушения телесных функций и возникновения психосоматических расстройств [1].

Исходя из анализа научной литературы, можно заключить, что образ тела выступает как представление о целостности человека. Это интегрированное психологическое образование, состоящее из представлений и ощущений как о теле, так и о телесности. То есть, иначе говоря, любому человеку свойственно свое восприятие собственной телесности и свое отношение к собственному телу. Образ тела есть то, что «доступно для объективации и то, что доступно для сознания» [2, с. 20].

Образ себя, который мы имеем, влияет на нас и подвергается влиянию со стороны всех наших восприятий, переживаний и действий. Человек, воспринимающий себя слабым и хрупким, отличается от того, который воспринимает себя сильным и ловким. Также как, когда с ребенком обращаются, как с глупым, его образ тела вберет в себя его реакции на впечатления людей и на свои собственные. Кроме того, мы чувствуем образы тела других людей. Опыт, переживание собственного образа тела и опыт, переживание тела других людей тесно переплетаются между собой. Так же, как наши эмоции и действия неотделимы от образа тела, так же и эмоции и действия других неотделимы от их тел [3].

Таким образом, на сегодняшний день остро стоит проблема исследования образа тела у юношей с разными видами кибер-аддикции.

В современном мире новых технологий и достижений человек постоянно имеет дело с различными информационными системами.

Компьютер стал неотъемлемой частью жизни для каждого из нас. Некоторые используют его в информационных целях, другие – для общения и хобби. Безусловно, персональный компьютер выступает в роли помощника, выполняя познавательную и коммуникативную функции.

Однако когда время, отведенное возле компьютера, превышает допустимые нормы, человек становится социально-изолированным, его интересует только виртуальный мир, имеет смысл говорить о компьютерной зависимости, которая в свою очередь подразделяется на сетевую и игровую аддикцию.

Аддикция (лат. *addictus* – зависимый, пристрастившийся к чему-либо, полностью преданный, поработанный, лишенный) – ощущаемая человеком навязчивая потребность в определенной деятельности [4, с. 23].

Также в последнее время в связи с техническими нанотехнологиями, можно выделить еще мобильную зависимость.

Мобильная зависимость – нехимическая форма аддиктивного поведения, которая связана с психологическими защитными механизмами человека. Защита, которую строит человек, всегда является «ответом» на какие-то неприятности, проблемы, дискомфортные ситуации; защита приобретает ритуализированный характер, а также четко отрабатываются модели поведения личности. Например, в случае мобильной зависимости человек на все дискомфортные ситуации начинает одинаково реагировать (допустим, берет трубку и начинает бессмысленно щелкать по экрану).

Выделяют три типа владельцев мобильных телефонов:

- 1) «Киборги» – считают телефон своим продолжением, чуть ли не частью тела, не могут без него обходиться.
- 2) «Протезированные» – жить без мобильного телефона в принципе могут, но испытывают при этом дискомфорт.
- 3) «Непривязанные» – для них телефон это просто телефон, не больше, чтобы звонить, когда действительно нужно [5].

Игровая зависимость – форма психологической зависимости, проявляющаяся в навязчивом увлечении видеоиграми и компьютерными играми. Среди всех видов компьютерной аддикции, является наиболее распространенной. Большой процент людей во всем мире страдают игроманией и нуждаются в психологической помощи.

Сам игровой процесс является естественным занятием, игра присутствует в человеческой жизни с самого рождения. Играют все: футболисты на поле, ребёнок в детском саду, актеры на сцене. Но с рождением компьютеров многое изменилось, кибер-игра коренным образом отличается от игры обычной, так как человек погружается в иной мир, который не похож на реальность.

Компьютерная игровая аддикция состоит из 4 основных стадий:

- 1) легкая заинтересованность;

- 2) увлеченность;
- 3) аддикция;
- 4) привязанность и полное растворение в игровом процессе.

Чаще всего зависимы от компьютерных игр дети и подростки из-за незрелости психических функций и большей внушаемости. Однако в настоящее время наблюдается увеличение случаев игровой зависимости у взрослых. Известен трагический случай, когда 30-летний мужчина, проведя в игре более 4 суток, умер от остановки сердца. Резкие вспышки игровой зависимости у взрослых наиболее прослеживаются в период возрастных кризисов, жизненных неудач и хронических заболеваний.

У игроманов аддикцией наблюдаются следующие изменения в психике:

- 1) повышается уровень тревожности;
- 2) появляются страхи, возможны панические приступы;
- 3) повышается агрессивность и раздражительность;
- 4) проявляются признаки девиантного поведения и социопатии;
- 5) увеличивается склонность к насилию и убийствам;
- 6) повышается вероятность развития психических расстройств.

Компьютерная игромания – это уход от реальности в киберпространство, изменение психического состояния, навязчивые идеи и мысли. Человек, одержимый компьютерными играми, начинает путать виртуальный мир с реальностью, в тяжелых случаях киберпространство становится главной средой существования.

Еще один вид аддикции – сетевая. Существует несколько основных типов сетевой зависимости:

- 1) Постоянный веб-серфинг с навязчивым желанием найти какую-нибудь информацию – информационное голодание.
- 2) Патологическая тяга к общению в соцсетях, на вебфорумах, в чатах и т. п.
- 3) Сетевая игромания и шопоголизм – постоянная трата денег в интернет-магазинах и онлайн-играх без объективной причины.
- 4) Навязчивая потребность просмотра фильмов онлайн.
- 5) Киберсексуальная зависимость – пристрастие к посещению сайтов для взрослых, изучению эротических рассказов и подобного рода общению [5, 6].

Несомненно, в эпоху глобального технологического прогресса нельзя недооценивать роль компьютерных устройств и прочих гаджетов, однако необходимо помнить о целесообразности частоты их использования в той или иной мере в повседневной жизни. Таким образом, изучение образа тела у юношей с разными видами кибер-аддикций (в частности, игровой, сетевой, мобильной) имеет дальнейшие перспективы исследования, так как выявление особенностей представлений образа тела

помогут нам в выявлении закономерностей нарушений психических процессов у молодых людей. Это в свою очередь поможет при разработке профилактических и коррекционных программ, направленных на восстановление у юношей нарушенных связей с собственным телом и реальным миром.

Список использованных источников

1. Баранская, Л.Т. Образ тела как предикат нарушения адаптации молодежи в социальной среде / Л.Т. Баранская, С.С. Татаурова // Молодое поколение 21 в.: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья. – М. : «ИГРА», 2009. – С. 331 – 335.
2. Никитин, В.Н. Пластикодрама: Новые направления в арт-терапии / В.Н. Никитин. – М. : «Когито-Центр», 2003. – 273 с.
3. Старк, А. Танцевально-двигательная терапия / А. Старк. – Изд-во : Ярославль, 1994. – 131 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М. : 2003. – 672 с.
5. Кулаков, С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков / С.А. Кулаков. – М. : Просвещение, 1998. – 462 с.
6. Войскунский, А.Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 1. – С. 90 – 100.

Волк Дарья Владимировна – магистрант психолого-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии БрГУ имени А.С. Пушкина, доцент, ***Е.И. Медведская.***

УДК 159.9

Воронова А.В.**СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В данной статье анализируются модели социального интеллекта. Также в настоящей работе конкретизируется понятие профессиональной компетентности. Результаты диагностики социального интеллекта сопоставлены с профессиональной компетентностью будущих специалистов.

В последнее время феномен социального интеллекта привлекает все больше внимания ученых. По-мнению Д.В.Ушакова, на то есть две причины[7]. Первая причина заключается в том, что в 60 – 80-х годах были твердо сформированы границы когнитивизма, согласно которым основным его направлением является изучение психических механизмов, роднящих человека с вычислительной машиной. Данная позиция исследователей оказалась в своем роде препятствием для складывания в полной мере целостных объяснительных концепций когнитивных процессов: она (позиция) отодвигала на второй план вопросы, связанные с аффективной системой. Социальный же интеллект ставит эти вопросы вновь в центр научного исследования, предлагая понимать человека как когнитивно-эмоциональное существо.

Вторая причина в полной мере объясняет актуальность выбранной нами темы: дело в том, что практическая реализация способностей, заключенных в социальном интеллекте, даже на обыденный взгляд является невероятно важным ресурсом для самореализации человека в профессиональной деятельности. Успешная же самореализация в данном виде деятельности невозможна без сформированности определенного набора компетенций.

Понятие и модели социального интеллекта. Термин социальный интеллект был введен Э.Торндайком в 1920 году. Этот феномен понимался ученым как «дальновидность в межличностных отношениях». Далее в 1937 году Г.Оллпорт определил социальный интеллект как способность высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. На сегодняшний день ситуация с дефиницией социального интеллекта практически не изменилась: в ее основе лежит предположение о существовании способности понимать других людей. Таким образом, нам представляется возможным определить социальный интеллект как «способность понимать других людей, их взаимоотношения и социальные ситуации»[7, с. 26]. По мнению Лобанова А.П., подходы к пониманию социального интеллекта

можно разделить на два направления: в первом – социальный интеллект не представлен как самостоятельный феномен, в данном случае можно говорить лишь о «социально детерминированном интеллекте»[3, с. 65]; во втором же – социальный интеллект отделяется от общего, становясь полноправным членом когнитивной системы [3].

В контексте первого направления необходимо вспомнить прежде всего модель Р. Кеттелла. Он выделил текучий и кристаллизованный интеллекты. Текучий интеллект является биологической основой возможностей нервной системы. Кристаллизованный интеллект – это результат образования и различных культурных влияний, его основная функция заключается в накоплении и организации знаний и навыков»[8, с.18]. Эти самые культурные влияния, знания и навыки и являются социальными детерминантами интеллекта. Данное положение было подтверждено в модели СНС (Кэттелл – Хорн – Кэрролл), согласно которой в кристаллизованном интеллекте выделяются такие узкие факторы как «информация о культуре» и «коммуникативная способность»[6].

Г. Ю. Айзенк выделил биологический, социальный и психометрический интеллект. Биологический интеллект – это физиологическая, гормональная и биохимическая основа познавательного поведения. Психометрический интеллект – это то, что измеряется тестами на интеллект. И, наконец, социальный интеллект – это результат взаимодействия индивида с окружающей средой [3].

О.Хебб выделил два вида интеллекта: А и В. Интеллект А является по сути биологическим интеллектом в понимании Айзенка. Интеллект же В формируется при взаимодействии интеллекта А и окружающей среды[3], что, собственно, и дает нам основание говорить о существовании социальной детерминанты в данном случае.

Так же, в рамках данного направления необходимо вспомнить операциональную теорию интеллекта Ж. Пиаже. Помимо исследования общих механизмов интеллектуальной деятельности, ученый рассматривал и влияние социального взаимодействия на развитие ребенка. В данном случае мы говорим о феноменах центрации и децентрации. При центрации все, что воспринимается человеком опосредовано его субъективным состоянием. То есть все его познавательные образы обуславливаются принципами эгоцентризма: «реально то, что я вижу или чувствую». Децентрация же — это способность абстрагироваться до определенной степени от своего личного состояния или же конкретного свойства объекта или ситуации. Очевидно, что данная способность обеспечивает возможность более объективного понимания происходящего. Так, Ж. Пиаже пишет: «...эволюция мышления ребенка <...> характеризуется переходом от общего эгоцентризма к интеллектуальной децентрации»[5, с.79]. Это, по сути, две стадии, которые должен пройти интеллект ребенка,

при этом достижение второй (децентрации) возможно в полной мере только при условии наличия частых и разнообразных социальных взаимодействий, которые помогают обратить внимание на существование различных точек зрения и учесть их при построении собственной модели наличной ситуации. В контексте данной теории, социальный интеллект находит выражение собственно в феномене децентрации.

В рамках выделенного нами, второго направления социальный интеллект приобрел автономию. Так, Р. Гарднер описал 7 видов интеллекта, среди которых он выделил межличностный и обозначил его как способность «распознавать намерения и желания – даже самые потаенные – многих людей и <...> исходить в своих действиях из этих знаний, например, заставляя группу совершенно разных людей вести себя согласно его желаниям» [1, с.452].

В этом же русле развивает свои идеи Г. Алдер. Он описывает структуру социального интеллекта как совокупность определенных знаний и навыков, а именно: социальные навыки, знание секретов общения, понимание других людей [3].

Структурная модель Дж. Гилфорда, являющаяся наиболее авторитетной на сегодняшний день, описывает интеллектуальную деятельность с помощью трех критериев, каждый из которых делится в свою очередь еще на несколько элементов[8]. Подробное описание структуры интеллекта в контексте данного подхода не является важным для наших целей. В данном случае необходимо обратить внимание лишь на то, что Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему, независимую от общего интеллекта, но при этом описываемую так же с помощью вышеозначенных трех переменных.

Интересной и методологически важной (особенно в контексте нашей темы) является идея представления социального интеллекта как «компетентности в сфере социального познания»[7, с.20]. Так, А.А. Бодалев определил социальный интеллект через понятие коммуникативной компетентности. Ученый выделил основные критерии последней: социальная пластичность, эмпатия, высокий уровень рефлексии, позитивное принятие других людей, высокая культура общения и эффективное разрешение конфликтов [3].

Таким образом, описанные выше модели помогают понять, что социальный интеллект может пониматься как самостоятельный феномен в контексте научного знания, а так же может быть подвергнут измерению.

Понятие профессиональной компетентности. Присоединение нашей страны к Болонскому процессу привело к переходу на компетентностный подход в образовании. Компетентностный подход предполагает «целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей,

компетенций»[4, с.216]. Его целью является формирование определенного набора компетенций необходимых для специалиста. В 1996 году международной комиссией ЮНЕСКО в рамках доклада по образованию были сформулированы основные виды компетенций, которыми должен владеть молодой специалист. Позднее они были уточнены как пять основных компетенций: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в мультикультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной речью; компетенции, связанные с ростом информатизации общества; способность учиться на протяжении всей жизни как в контексте профессиональной, так и социальной деятельности[2]. Как видно, в данном перечне автономно не представлена компетенция, связанная непосредственно с профессиональной деятельностью. Здесь лишь обозначена одна из сторон профессиональной компетентности – способность учиться. Для пояснения вышеозначенных положений необходимо перейти непосредственно к определению актуальных понятий. Так, компетенция – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов» [4, 216]. Саму же профессиональную компетентность можно определить как совокупность углубленных знаний, навыков и умений, необходимых в той или иной профессии, а так же постоянное их обновление. Таким образом, компетентность можно определить как набор актуализированных компетенции, поэтому способность учиться – это лишь один из элементов профессиональной компетентности.

Хотелось бы заметить, что профессиональные компетенции, из которых складывается профессиональная компетентность, дифференцированы относительно специализации. Это логично следует из вышеозначенных положений. Таким образом, при изучении данного феномена среди представителей разных специальностей наиболее рационально будет обратиться к некоторому универсальному способу его диагностики. Таковым, по нашему мнению, является методика ранжирования компетенций, представленных в проекте Tuning Education Structures in Europe. Согласно данному проекту принято выделять 30 компетенций, формирующих в свою очередь 3 группы компетенций[2].

Первая группа называется инструментальные компетенции и включает в себя когнитивные и методологические способности, технологические и лингвистические навыки.

Вторая группа – межличностные компетенции: индивидуальные способности; социальные навыки.

Третья группа – системные компетенции: исследовательские навыки; способность учиться, применять знания на практике, работать самостоятельно, адаптироваться и порождать новые идеи.

Из всего вышеозначенного можно сделать вывод о том, что в контексте нынешнего образовательного подхода изучение профессиональной компетентности будущих специалистов является крайне важным направлением. Таким образом, целью эмпирического исследования является определение особенностей влияния социального интеллекта на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Организация и результаты исследования. В эмпирическом исследовании в качестве испытуемых выступили магистранты первого года обучения Беларускаго Государственного Педагогического Университета им. М. Танка в количестве 53 человек. В рамках исследования были использованы следующие методики: тест на социальный интеллект Дж. Гилфорда, методика ранжирования компетенций (Tuning).

В качестве статистических методов использовались корреляционный анализ, факторный анализ и описательная статистика

Таким образом, были получены следующие данные. Средний показатель социального интеллекта равен 30 баллам при стандартном отклонении равном 5,48. Данный показатель соответствует среднему уровню социального интеллекта по тесту Дж. Гилфорда.

После проведения корреляционного анализа высокие корреляций не были выявлены. Опишем значимые показатели. Так, показатели коэффициента линейной корреляции Пирсона между результатами по первому субтесту «Истории с завершением» теста Дж. Гилфорда на определение уровня социального интеллекта и общим рангом компетенций № 9 «Решение проблем» (данная компетенция входит в группу «инструментальных компетенций») и № 27 «Разработка и управление проектами» (группа «системных компетенций») равен -0,36 и 0,4 соответственно ($p < 0,05$).

Также, значимой является корреляция между результатами по третьему субтесту «Вербальная экспрессия» и общим рангом компетенции № 3 «Базовые знания в различных областях» (группа «инструментальных компетенций» $r = 0,37$ ($p < 0,05$).

Помимо этого, значимыми оказались корреляции между вторым субтестом «Группы экспрессии» и общим рангом компетенций №14 «Работа в междисциплинарной команде», № 18 «Приверженность этическим ценностям» (группа «межличностных компетенций») и №19 «Применение знаний на практике»: $r = -0,37$, $r = -0,31$ и $r = -0,37$ соответственно ($p < 0,05$). Также, данный субтест положительно коррелирует с компетенцией № 24 «Лидерство» (группа «системных компетенций») ($r = 0,33$, $p < 0,05$).

В ходе факторного анализа были выявлены два фактора. По первому фактору наибольшую нагрузку имеют переменные, которые соответствуют среднему значению рангов по группе «инструментальных компетенций» (0,75) и по группе «системных компетенций» (–0,99). По второму фактору наибольшую нагрузку имеют переменные общего ранга компетенций «Работа в междисциплинарной команде» (0,65) и «Базовые знания в различных областях». Сделать точные выводы из вышеозначенного сложно, тем не менее можно предположить, что первый фактор является «способностью к обобщению, систематизации». Второй же фактор труднее идентифицировать: так, мы решили остановиться на названии переменной имеющей по нему большую нагрузку – «базовые знания в различных областях».

В заключении хотелось бы заметить, что представленные данные, безусловно, не характеризуют проблему влияния социального интеллекта на профессиональную компетентность будущих специалистов в абсолютно полной мере, тем не менее нами было обозначено важное направление, еще более углубленное развитие которого, как было показано в первой части, является актуальной ветвью развития в современной психологии.

Список использованных источников

1. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
2. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск : РИВШ, 2007. – 100 с.
3. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск : Агенство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
4. Мединцева, И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф., г. Москва, декабрь 2012 г. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 215–217.
5. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
6. Психодиагностика и психокоррекция / Под ред. А. А. Александрова. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
7. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
8. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Воронова Алена Викторовна – магистрант факультета социально-педагогических технологий кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор, доцент ***А.П. Лобанов***

УДК 159.922

Ганиева Е. С.**СОВЛАДАНИЕ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ И
СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЙ КРИЗИС В ПЕНСИОННОМ ВОЗРАСТЕ**

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи переживания пенсионерами смысложизненного кризиса и их совладания с трудными жизненными ситуациями. Выявлено, что наиболее продуктивными стратегиями совладания с трудными жизненными ситуациями для пенсионеров являются дистанцирование, планирование решения и положительная переоценка.

В современной психологии наблюдается повышенный интерес к проблемам пенсионного возраста, что тесно связано с ростом средней продолжительности жизни и увеличением роли пожилых и старческих людей. Старение – это возрастной этап, который сопровождается особой жизненной ситуацией и личностными изменениями пенсионера. Проблемой психосоциального развития лиц пожилого возраста занимались многие современные исследователи [1; 4; 5; 7]. Одной из важнейших таких проблем является смысложизненный кризис пенсионера как закономерный процесс в развитии личности, который несет для нее психологические проблемы и переживания. Характеризуется кризис смысла жизни трансформацией ценностно-смысловой сферы, являющейся глубинной структурой, которая составляет «ядро» личности и задает направленность жизни в целом. Смысложизненный кризис также характеризуется неустойчивостью образов и мыслей о себе, смысложизненными переживаниями, чувством бесцельности и бесперспективности жизни. В кризисе человек не понимает, как и зачем жить, и не может совладать с возникающими трудными жизненными ситуациями [2]. В отечественной психологии проблема преодоления трудных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями [3; 6].

Анализ психологической литературы показывает, что в силу половозрастных и индивидуальных особенностей, пенсионеры сталкиваются с жизненными проблемами, когда необходимо определиться, расставить приоритеты, изменить взгляды, выбрать свой жизненный путь. В процессе переживания жизненного кризиса часто происходит изменение ценностно-смысловых образований, которые являются глубинными структурами личности, составляют ее «ядро», задают направленность жизнедеятельности в целом [4]. Одним из источников преодоления смысложизненного кризиса является преодоления, совладание пенсионером с трудными жизненными ситуациями.

Целью предпринятого исследования является изучение взаимосвязи совладающего поведения и смысложизненного кризиса у пенсионеров. Эмпирическое исследование проводилось среди пенсионеров, проживающих в сельской местности Минской области Борисовского района. В качестве испытуемых выступили 110 человек: 70 женщин и 30 мужчин. Выбор методик производился в соответствии с целью исследования и с учётом возраста испытуемых. Для решения задач исследования были применены следующие методы:

- Диагностические методы: методика «Копинг-тест Р. Лазаруса».
- Методика «Смысложизненный кризис» (К.В. Карпинский).
- Методика «Индекс жизненной удовлетворенности».

В качестве статистических методов были использованы: методы описательной статистики, корреляционный анализ и однофакторный дисперсионный анализ.

На первом этапе эмпирического исследования нами изучались трудные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются пенсионеры. Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, указывают на то, что 29 % респондентов испытывают финансовые затруднения, 20 % – болезненные состояния различной степени тяжести, 14 % – проблемы во взаимопонимании людьми, менее 14 % изучаемых волнуют проблемы детей и близких, 8 % и менее опрошенных страдают от одиночества, потребности в работе и отсутствии помощи со стороны. Проведенное исследование показало, что всего лишь 2 % пенсионеров не испытывают никаких жизненных затруднений.

Для выявления выраженности у пенсионеров степени удовлетворенности человека жизнью нами использовалась методика «Индекс жизненной удовлетворенности». Было установлено, что всего лишь 32 % пожилых людей в той или иной степени удовлетворены своей жизнью. Вместе с тем, больше половины, а это 55 % респондентов, имеют низкую степень удовлетворенности жизнью.

На следующем этапе эмпирического исследования мы изучали смысложизненный кризис у пенсионеров. Для выявления выраженности у респондентов психологических признаков смысложизненного кризиса нами использовалась методика «Смысложизненный кризис». В результате исследования нами было выявлено, что 58 % испытуемых пенсионеров страдают от значительного кризиса смысла жизни. 34% опрошенных находят жизнь удовлетворительной, а не страдают от кризиса смысла жизни всего лишь 8 % пенсионеров. Однофакторный дисперсионный анализ не позволил выявить зависимость переживания смысложизненного кризиса пенсионеров от их пола, семейного статуса, образования и отношения к религии.

Для выявления уровня стилей совладающего поведения испытуемых нами использовалась методика «Копинг-тест Р. Лазаруса». В результате проведенного исследования было выявлено превалирование следующих способов совладающего поведения: «Поиск социальной поддержки» ($X=9,46$; Std. Dev.=1,33), «Бегство-избегание» ($X=12,08$; Std. Dev.=1,63) и «Дистанцирование» ($X=11,78$; Std. Dev.=1,03). Таким образом, для пенсионеров характерны стратегии совладания с жизненными трудностями, которые ориентированы на уход от личностных изменений и обострение проблемных событий. Кроме того, пенсионеры ориентированы на внешнюю поддержку.

С целью выявления зависимости совладающего поведения пенсионеров от их статусных характеристик нами был проведен однофакторный дисперсионный анализ Н-критерий Краскала-Уолиса, который показал следующие результаты.

Результаты зависимости пола респондентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Зависимость совладающего поведения пенсионеров от их пола

Способы совладания	Н	р
Конфронтационный копинг	0,90	0,34
Дистанцирование	0,34	0,56
Самоконтроль	1,58	0,21
Поиск социальной поддержки	3,19	0,07
Принятие ответственности	0,57	0,45
Бегство-избегание	2,91	0,09
Планирование решения проблемы	2,28	0,13
Положительная переоценка	4,24	0,03

Из таблицы видно, что пол оказывает существенное влияние на положительную переоценку пенсионерами их поведения ($p=0,03$). Мужчины более склонны решать трудные жизненные ситуации за счет положительного переосмысления проблем.

Результаты однофакторного анализа, проведенного с целью изучения влияния семейного статуса на совладающее поведение пенсионеров представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Зависимость совладающего поведения пенсионеров от их семейного статуса

Способы совладания	Н	р
Конфронтационный копинг	1,85	0,17
Дистанцирование	0,23	0,62
Самоконтроль	0,63	0,42
Поиск социальной поддержки	0,81	0,37
Принятие ответственности	6,47	0,01
Бегство-избегание	0,03	0,86
Планирование решения проблемы	1,89	0,17
Положительная переоценка	0,25	0,62

Полученные результаты позволяют говорить о влиянии семейного статуса пенсионеров на их принятие ответственности ($p=0,01$). Пенсионеры, проживающие в собственной семье более склонны принимать ответственность за возникновение и решение в их жизни трудных ситуаций. Данный факт указывает на их большую готовность к более конструктивному разрешению жизненных проблем, в отличие от пенсионеров, которые одиноки.

В таблице 3 представлены результаты исследования зависимости совладающего поведения пенсионеров от их образования.

Таблица 3 – Зависимость совладающего поведения пенсионеров от их образования

Способы совладания	Н	р
Конфронтационный копинг	6,82	0,03
Дистанцирование	0,59	0,74
Самоконтроль	0,41	0,81
Поиск социальной поддержки	1,84	0,398
Принятие ответственности	8,80	0,01
Бегство-избегание	2,44	0,29
Планирование решения проблемы	1,12	0,57
Положительная переоценка	2,17	0,337

Из таблицы видно, что образованность пенсионеров оказывает существенное влияние на совладающее поведение в пожилом возрасте, в частности на такие копинг-стратегии, как конфронтационный копинг ($p=0,03$) и принятие ответственности ($p=0,01$). Полученные результаты позволяют утверждать, что чем выше образование пенсионера, тем он более склонен к конфронтации и принятию ответственности.

С целью изучения влияния отношения к религии на совладающее поведение в пожилом возрасте был проведен однофакторный дисперсионный анализ Краскала-Уоллиса. Результаты данного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Зависимость совладающего поведения пенсионеров от их отношения к религии

Способы совладания	Н	р
Конфронтационный копинг	1,76	0,41
Дистанцирование	1,37	0,50
Самоконтроль	0,39	0,82
Поиск социальной поддержки	1,73	0,42
Принятие ответственности	7,14	0,03
Бегство-избегание	6,61	0,04
Планирование решения проблемы	1,14	0,56
Положительная переоценка	6,25	0,04

Из таблицы видно, что отношение к религии оказывает существенное влияние на такие копинг-стратегии пенсионеров как принятие ответственности ($p=0,03$), бегство-избегание ($p=0,04$) и положительная переоценка ($p=0,04$). Если религиозные пенсионеры склонны к принятию ответственности и положительной переоценке при разрешении трудных жизненных ситуаций, то нерелигиозные – к избеганию.

Для выявления взаимосвязи между совладающим поведением и переживанием смысловизненного кризиса пенсионерами нами был использован корреляционный анализ Спирмена, который показал следующие результаты:

Таблица 5 – Взаимосвязь смысловизненного кризиса и совладающего поведения пенсионеров

Коррелирующие переменные	R	t(N-2)	p
Конфронтационный копинг – СЖК	0,28	3,03	0,003
Дистанцирование – СЖК	-0,30	-3,28	0,001
Самоконтроль – СЖК	0,11	1,16	0,25
Поиск социальной поддержки – СЖК	0,11	1,14	0,26
Принятие ответственности – СЖК	0,28	3,01	0,003
Бегство-избегание – СЖК	0,20	2,09	0,04
Планирование решения проблемы – СЖК	-0,48	-5,69	0,000
Положительная переоценка – СЖК	-0,23	-2,43	0,02

Проведенные корреляционный анализ позволил выявить тесную связь переживания пенсионерами смысловизненного кризиса с конфронтационным копингом ($R=0,28$, $p=0,003$), принятием ответственности ($R=-0,30$, $p=0,003$), избеганием ($R=0,20$, $p=0,04$), дистанцированием ($R=-0,300726$, $p=0,001412$), планированием решения

проблем ($R=-0,48$, $p=0,000$) и с положительной переоценкой ($R=-0,23$, $p=0,02$). Отсюда, высокий уровень переживания пенсионерами смысложизненного кризиса тесно связан с их конфронтацией, принятием ответственности и избеганием при совладании с трудными жизненными ситуациями. В то время как низкий уровень переживания ими смысложизненного кризиса тесно связан с дистанцированием, планированием решения и положительной переоценкой. Именно данные стратегии совладания и являются наиболее продуктивными для пенсионеров при совладании с трудными жизненными ситуациями.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- для пенсионеров характерен высокий уровень переживания смысложизненного кризиса и низкая удовлетворенность жизнью. Переживание смысложизненного кризиса пенсионеров не зависит от их пола, образования, семейного статуса и отношения к религии.
- наиболее характерными трудными жизненными ситуациями являются: финансовые затруднения, болезненные состояния различной степени тяжести, проблемы детей и близких, одиночества и потребности в работе;
- в пенсионном возрасте превалируют следующие стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: поиск социальной поддержки, бегство-избегание и дистанцирование. Пол, семейное положение, образование и отношение к религии оказывают существенное влияние на совладающее поведение пенсионеров с трудными жизненными ситуациями;
- уровень смысложизненного кризиса и совладающее поведение пенсионеров тесно связаны между собой. Острое переживание пенсионерами смысложизненного кризиса взаимосвязано с их конфронтацией, принятием ответственности и избеганием при совладании с трудными жизненными ситуациями. Низкая выраженность переживания ими смысложизненного кризиса тесно связана с дистанцированием, планированием решения и положительной переоценкой. Наиболее эффективными стратегиями совладания с трудными жизненными ситуациями для пенсионеров являются дистанцированием, планированием решения и положительной переоценкой.

Список использованных источников

1. Анцыферова, Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности / Л.И. Анцыферова // Психология развития: хрестоматия; ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах – М, 2004. – С. 492–511.

2. Карпинский, К.В. Опросник смысложизненного кризиса: монография / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 108 с.
3. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Аквантитул», 2004. – 344 с.
4. Москвитина, О.А. «Основные теоретические подходы к пониманию проблемы поведения в трудных жизненных ситуациях» / О.А. Москвитина. [Электронный ресурс]. – 2014 – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=5605. Дата доступа: 15.10.2015.
5. Нагорный, А.Г. Проблемы старения и долголетия / А.Г. Нагорный, В.Н. Никитин, И.Н. Булавкин. – М.: Медгиз, 1963. – 133 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, – № 5. – С. 20–29.
7. Шапиро, В.Д. Человек на пенсии: социальные проблемы и образ жизни / В.Д. Шапиро. – М.: Мысль, 1980. – 181 с.

Ганиева Елена Станиславовна – студентка 6 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, доцент, **А. М. Колышко.**

УДК 159.9

Григенча А.Ю.
СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СПОСОБНОСТЬ К
ЭФФЕКТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье представлен обзор теоретических и эмпирических исследований по проблеме влияния феномена социального интеллекта на продуктивность в общении.

Проблема развития социального интеллекта особенно актуальна в период социально-экономических преобразований в мире. Именно эти преобразования обострили проблему обезличивания человека во взаимодействии с социальной средой. Разрешение этой проблемы зависит от развития способности к активной социокультурной адаптации. Усвоение системы норм отношений к миру, друг к другу определяется проявлением такого свойства личности как социальный интеллект. Понятие «социальный интеллект» в психологию первым ввел Э. Торндайк, обозначив им дальновидность в межличностных отношениях и приравняв его к способности мудро поступать в человеческих отношениях [4].

Работа интеллекта позволяет человеку строить разные варианты «картины мира». Критерии уровня интеллектуального развития личности связаны с тем, как человек воспринимает, понимает и объясняет действительность – от этого зависят и особенности ситуаций, и соответственно, особенности поведения в этой ситуации.

Социальный интеллект является относительно новым понятием в психологии. В его исследование внесли свой вклад такие зарубежные психологи, как Г. Айзенк, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Г. Оллпорт, М. Салливен, Р. Стернберг, Э. Торндайк, Т.Хант и другие.

Г.В. Оллпорт связывает социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Он указывает на то, что высокий уровень социального интеллекта определяет умение человека спокойно слушать и в то же время исследовать, побуждать к откровенности, но при этом, никогда не казаться шокированным, быть дружелюбным, сдержанным, терпеливым и одновременно побуждающим. Социальный интеллект, по мнению Оллпорта, – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми. Продуктом его является социальное приспособление, а не глубина понимания. Таким образом, социальный интеллект, по утверждению Г. Оллпорта, имеет отношение скорее к поведению, чем к оперированию понятиями [3].

Также социальный интеллект изучался отечественными психологами: М.И. Бобневой, Ю.Н. Емельяновым, А.Л. Южаниновой, Е.С. Михайловой и другими.

Так, исследования, которые провела А.Л. Южанинова, а также ряд других ученых, выявили, что социальный интеллект слабо связан с оценками общего интеллекта, со шкалой интеллектуальной продуктивности теста ММРІ, с данными по фактору В теста Кеттелла. Все эти данные позволяют говорить о правомерности выделения социального интеллекта в качестве самостоятельного компонента общей системы познавательных способностей личности. Были обнаружены корреляции с некоторыми шкалами теста ММРІ в ходе проведения исследования.

На основании проведенного исследования можно говорить о том что, умение взаимодействовать с окружающими, быть социально приемлемой личностью выступает значимым компонентом социального интеллекта. Чем выше социальный интеллект, тем общение с человеком желательнее для окружающих, тем увереннее он себя чувствует.

Значение данной стороны психики с особой наглядностью обнаруживаются на многочисленных примерах, когда люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира (имеющие высокий общий предметно-ориентированный интеллект), оказываются беспомощными в области межличностных отношений [5].

В 1981 году Р. Штернберг провёл исследование, направленное на изучение представлений обычных людей о социальном интеллекте. Результаты исследования показали, что люди вкладывают в понятие социального интеллекта следующее:

- способность к решению практических задач (человек рассуждает логически и здраво, видит все аспекты проблемы; принимает хорошие решения; обращается к оригинальным источникам важной информации; слушает все аргументы и т. п.);
- вербальная способность (говорит ясно и с чёткой артикуляцией; хорошо принимает прочитанное; имеет хороший словарный запас; эффективно общается с людьми и т.п.);
- социальная компетентность (принимает других такими, какие они есть; не опаздывает на встречи; чуток к нуждам и желаниям других людей; выносит справедливые суждения и т. д.).

Социальный интеллект часто отождествляется с мудростью [4].

Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, "гладкость в отношениях с людьми".

Лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального

общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Люди с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Лица с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Социальный интеллект в процессе общения проявляется в способности сравнивать, оценивать, прогнозировать, делать выводы о поведении людей и взаимоотношениях, с повышением уровня развития социального интеллекта личности усиливается выраженность компетентных позиций в общении; с повышением уровня развития социального интеллекта личности снижается агрессивная и зависимая позиции в общении [2].

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). Немаловажную роль социальный интеллект играет в обеспечении понимания поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством в профессиях типа «человек – человек», а также некоторых профессиях «человек – художественный образ» [1].

В заключение можно сказать, что развитие социального интеллекта позволяет активно обмениваться информацией, позволяет выделять значимую информацию. Это особенно важно, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята и осмыслена. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки, и главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Именно эти возможности могут развиваться и совершенствоваться благодаря социальному интеллекту.

Список использованных источников

1. Алешина, Е. С. Психология интеллектуального развития/ Е. С.Алешина. – М.: Наука, 1999. –144с.
2. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении/ Ю. М.Жуков, Л. А.Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та.–1991. – 96 с.
3. Карпович, Т. Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности / Т.Н. Карпович. – Мозырь: Содействие.– 2007. – 164 с.
4. Смирнова, Н. Л. Социальные репрезентации интеллектуальности / Н. Л. Смирнова // Психологический журнал. – 1994. – №6. – С. 61–63.
5. Южанинова, А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности/ А. Л.Южанинова// Проблемы оценивания в психологии. – М.: Изд-во Саратовского университета, 1984. – С. 84–87.

Григенча Анастасия Юрьевна – студентка 4 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии **Е. В. Савушкина.**

УДК 159.9

Гутик А.С.

СОДЕРЖАНИЕ ЭТАЛОНА БУДУЩЕГО БРАЧНОГО ПАРТНЕРА (НА ПРИМЕРЕ БРАЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ)

В статье представлены результаты анализа содержания брачных объявлений, отражающих эталонные представления женщин и мужчин о потенциальном брачном партнере. Выявлены группы наиболее значимых характеристик потенциальных партнеров семейной жизни с учетом фактора пола респондентов.

В современных условиях подготовка к браку и семейной жизни обозначилась как актуальная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Это связано с постоянно увеличивающимся числом разводов в Беларуси и с тем, что рождаемость и качество семейного воспитания ниже того уровня, в котором заинтересовано общество. В последнее время всё больше фактов говорят о кризисном состоянии семьи и брака: обесценивание моральных устоев, деградация семейного образа жизни, распространение альтернативных форм брачно-семейных отношений, снижение престижа семьи, потребности иметь детей. Вместе с тем общество по-прежнему заинтересовано в стабильной семье и её социальной эффективности, в повышении уровня рождаемости и социализации новых поколений.

Ценности занимают важнейшее место в жизни человека и общества, так как именно ценности характеризуют собственно человеческий образ жизни. Особую значимость проблема ценностей приобретает в переходные периоды общественного развития, когда кардинальные социальные преобразования ведут к резкой смене существовавших в нем систем ценностей, в том числе семейных. Ценностные ориентации - это важнейшие элементы структуры личности, которые влияют на выбор брачного партнера, так как они закреплены жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отделяющие значимое, существенное для данного индивида от незначимого, несущественного[1].

Проблема выбора брачного партнера рассматривается в работах разных исследователей (Гребенников И.В., Голод С.И., Ковалев С.В., Харчев А.Г., Мацковский М.С. и др.). Эмпирически доказано, что источником трудностей в семейной жизни могут стать особенности выбора брачного партнёра, характер добрачного и предбрачного ухаживания, принятие решения о вступлении в брак [2].

Поскольку на сегодняшний день нет никаких «защитных механизмов», останавливающих кризисные тенденции семейно-брачных отношений, возникает необходимость в целенаправленной работе, способствующей исправлению ситуации, сложившейся в современном обществе, что объясняет актуальность данной работы. Среди комплекса

воспитательных задач, которые необходимо сегодня решать всему обществу, главными являются формирование позитивных установок молодёжи на брак и готовности к семейной жизни [3].

Целью этой работы являлось рассмотрение ценностных критериев, которые отражают представления людей разных возрастов о содержании эталона будущего брачного партнера. Для анализа эталонных представлений о желательных качествах потенциального брачного партнера был использован материал Интернет-сайта газеты «Познакомимся» (<http://www.poznakomimsa.by/listing>).

Выборка состояла из 200 объявлений – 100 мужских и 100 женских. Ориентации на определенные качества как субъективно значимые ценности субъекта поиска брачного партнера выявлялись с помощью контент-анализа текстов брачных объявлений. Для систематизации и последующего анализа данных были разработаны кодировочные карты. Кодировочные карты построены по тематическому принципу, каждая из них объединяет ряд близких смысловых признаков и образует тематическую рубрику. Были определены следующие рубрики: "Материальное положение", - "Внешние данные", – "Личностные качества", – "Уровень развития", "Негативные качества", "Прочие".

В процессе анализа каждое объявление расчленялось на ряд признаков, которые заносились в названные кодировочные карты в соответствии с возрастными группами респондентов. Таким образом, каждое объявление в определенной мере унифицировалось, что создавало возможность для их последующей обработки.

Сложности анализа заключались в том, что по обычно короткому тексту объявления (4-5 строк) трудно было выделить типичные признаки. Затруднения возникали и при кодировке даже таких простых признаков, как возраст, так как он не всегда указывался или точная цифра заменялась абстрактными понятиями: *«средний»*, *«пожилой»*, *«немного за 50»*, *«подойдет любому возрасту в пределах разумного, если нет смелых «шалютиных» или «галкиных» на нее»* и т.п. Однако в большинстве случаев назывался желательный возраст мужчины или женщины, что позволяло отнести (закодировать) возраст респондентов на ступень (пять лет) ниже (выше), чем у мужчины (женщины). Наиболее сложно оказалось кодировать психологические черты личности, особенно если они описываются следующим образом: *"Ничто человеческое мне не чуждо"*, *"Я то плачу, то смеюсь"*, *«С легкой формой аллергии на творчество Стаса Михайлова»*, *«Я не ангел, конечно»* и т.д.

Анализ полученных данных по женской выборке позволяет заключить, что в содержании эталона брачного партнера указание на желаемые качества мужчин происходит через отрицание женщинами негативных проявлений в мужском поведении, что, вероятно, обусловлено

определенным личным жизненным опытом или наблюдениями за жизнью других людей. Так, приоритетными у респонденток женского пола по отношению к своему будущему супругу являются такие качества как «не пьющий» (55%) , «не судимый» (53%), «не гулящий, не альфонс»(15%), «не жадный»(5%).

В своих объявлениях женщины четко ориентированы на определенный возраст мужчины. У многих присутствует указание на желательность места проживания, что, видимо, вызвано тем, что многие женщины довольно консервативны, и для них переезд не желателен, опять же определение конкретной местности обуславливает более быстрое желание и возможность очной встречи с потенциальным партнером.

Характерно, что у женщин категория "Личностные качества", представлена минимальным набором признаков, в той или иной комбинации присутствующих практически во всех объявлениях. В качестве предпочитаемых женщины называют такие личностные качества мужчин как «*порядочный*» (36%), «*добрый*» (26%), «*верный, надежный*» (25%), «*самостоятельный*» (13%).Требование к мужчине быть «материально независимым» присутствует лишь в 8% женских объявлений.

Характерно полное отсутствие в объявлениях женщин указаний на необходимость у мужчины такого качества как «ум». Это нарушает традиционное представление об интеллекте как типично мужском качестве. Данный момент мог бы быть обусловлен тем, что анализируемые объявления были даны женщинами с достаточно невысоким уровнем образования, для которых ум – не самое главное качество спутника жизни. Вместе с тем, поскольку анализируемые объявления представлены женщинами на Интернет-сайте, что говорит о них как пользователях Интернетом, данная аргументация может быть поставлена под сомнение. Означает ли тогда неостребованность женщинами умных мужчин девальвацию ума как качества человека, не являющегося ценностью для семейной жизни?

В целом, анализ содержания эталонных представлений женщин, находящихся в поиске брачного партнера, свидетельствует о достаточно скромных притязаниях одиноких женщин по отношению к качествам мужчинам.

У респондентов-мужчин по отношению к будущей супруге приоритетным является указание на предполагаемый возраст , которое имеет место в 49% объявлений. Для 18 % мужчин наличие у женщины детей от предыдущего брака не является препятствием. Также, как и для женщин и по тем же причинам, для них важно место проживания, на это указывают 17% респондентов.

Среди требований к личностным качествам женщин приоритетными выступают такие как доброта (14%), верность и надежность (9%) , простота (7%). Неназываемым качеством женщины как брачного партнера является проявление ею ума, что впрочем, вполне соответствует распространенному житейскому ролевому стереотипу женщины.

Среди неприемлемых качеств женщин мужчины указывают на присутствие «вредных привычек» (14%), «судимости» (8%). Категория «Материальное положение» представлена немногочисленными признаками. Так, только 3% респондентов указывают на «наличие квартиры» у женщины, 2% хотят, чтобы их будущие избранницы были материально независимыми и самостоятельными.

Обращает на себя внимание, что для мужчин в отличие от женщин большое значение имеют характеристики внешности потенциальной партнерши по браку. В категории «Внешние данные» предпочтение мужчины отдают стройным женщинам (5%), «симпатичным» (4%), «не полным» (4%), «красивым» (3%), «привлекательным» (3%), «не высоким» (3%), «не склонным к полноте» (3%). Это подтверждает достаточно известный стереотип о том, что «мужчины любят глазами».

Таким образом, предпринятый анализ позволил выявить специфику представлений мужчин и женщин о значимых для них качествах потенциального брачного партнера.

Список использованной литературы:

1. Боринштейн, Е.Р. Система ценностных ориентаций личности в условиях социально-культурной трансформации / Е.Р. Боринштейн// Грани. – 2004.-№3.– С. 95–100.
2. Ипполитова, Е.А. Образ брачного партнера в представлениях юношей и девушек до и после вступления в брак/ Е.А. Ипполитова// Современная психология: теория и практика: Материалы II международной научно-практической конференции 29–30 сентября 2011 г.: Москва, 2011. – С.98–103.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды/ А.А.Бодалев. – М., 1983. – 272 с.

Гутик А. С. – студентка 4 курса факультета психологии Гродненского государственного университета им. Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ им. Янки Купалы, доцент **Т. К. Комарова.**

УДК 159.9

Гутовская В. Б.
ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Тема взаимосвязи психологической атмосферы в семье, стиля семейного воспитания и психического развития ребенка, рассмотренная в данной курсовой работе, по своей актуальности заслуживает внимания не только специалистов в областях психологии, педагогики, но и, прежде всего, родителей, воспитателей детских дошкольных учреждений. С каждым годом возрастает количество детей, у которых проявляются какие-либо признаки психического нездоровья.

Психологической сущностью процесса воспитания является понимание и учет психологических механизмов формирования личности при взаимодействии воспитателя и воспитанника, изучение эффекта воспитательных воздействий в зависимости от различных индивидуально-психологических особенностей ребенка. Процесс воспитания человека связан с его социализацией и формированием личности.

Более широким понятием, чем воспитание, является понятие формирование личности. Формирование личности – процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности (Л.И. Божович).

Важно подчеркнуть, что на формирование личности человека влияют разные факторы, взаимосвязанные и взаимообусловленные: 1) общественное бытие и сознание, утвердившееся в стране; 2) специфические особенности производства, быта, культуры и природы населенного пункта и географического региона в целом, в котором живет и развивается человек; 3) семья, в которой он родился и воспитывается; 4) среда неформального общения: соседи, друзья, знакомые и т.д. 5) общественное воспитание в разных внешкольных учреждениях (спортшколы, кружки и т.п.); 6) школа, в которой учится и воспитывается ученик.

Отметим, что указанные факторы оказывают на ребенка свое влияние не прямо и непосредственно, а лишь преломляясь через внутренние условия самой личности школьника (психические особенности, мировоззрение, внутренние потребности и интересы, ценностные ориентации).

Семейное воспитание – это целенаправленные, сознательные воспитательные воздействия, осуществляемые родителями с целью формирования определенных качеств, умений.

Воспитательные воздействия осуществляются на основе механизма подкрепления – поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и выказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью; механизма идентификации – ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же.

При рассмотрении воспитательной деятельности родителей выделяют: различные стили воспитания; факторы воспитательного воздействия; воспитательную позицию родителей.

Процесс социального научения, в свою очередь, происходит как при непосредственном взаимодействии ребенка с родителями, так при взаимодействии членов семьи между собой.

Следовательно, есть основание рассмотреть проблему, каким же образом, при каких условиях и обстоятельствах происходит формирование того или иного типа личности. Анализируя условия формирования типов личности, можно выделить основные формы отношений родителей к ребенку и окружающим, которые в последующем были положены в основу классификации стилей семейного воспитания.

В отечественной литературе достаточно широко представлены работы, описывающие стили семейных взаимоотношений. Например, Л. Г. Саготовская [5] выделяет 6 типов отношений родителей к детям: 1) чрезвычайно пристрастное отношение, уверенность, что дети – главное в жизни; 2) безразличное отношение к ребенку, к его запросам, интересам; 3) эгоистическое отношение, когда родители считают ребенка основной рабочей силой семьи; 4) отношение к ребенку как объекту воспитания без учета особенностей его личности; 5) отношение к ребенку как помехе в карьере и личных делах; 6) уважение к ребенку в сочетании с возложением на него определенных обязанностей.

Академик А. П. Петровский [4] выделяет 5 типов семейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество.

Из опыта работы с подростками В. В. Юстицкиса [7] выделяет четыре типа «почти нормальных семей» со следующими их описаниями: 1) семья с ориентацией на социальное недоверие (недоверчивая семья); 2) семья с ориентацией на удовольствие (легкомысленная семья); 3) семья с ориентацией на авантюризм в достижении целей (хитрая семья); 4) семья с ориентацией на применение силы (драчливая семья). Интересным представляется подход к стилям взаимоотношений в семье, основанный на темпераменте и роли воспитания в образовании психологических радикалов, описанный В. И. Гариузовым. А. И. Захаровым, Д. Н. Исаевым [2]. На основе существующих в природе трех типов темперамента, за

исключением четвертого – меланхолического они доказывают, что система неправильного семейного воспитания приводит к психоневрологическим состояниям детей. Условно ими выделяются три основных типа воспитания: «отвергающее» воспитание или неприятие, гиперсоциализирующее и эгоцентрическое. В области психологии, и в частности в психотерапии, нарушения в воспитательном процессе в семье представлены в виде таких отклонений как гипо- и гиперпротекция, безнадзорность, эмоциональная отверженность и повышенная моральная ответственность [3].

Многие школьные практические психологи руководствуются классификацией отношений, разработанных Э. Г. Эйдемиллером [6] и В. В. Юстицкисом [7]. Эти ученые выделяют 6 основных типов семейного воспитания.

1. Потворствующая гиперпротекция (потворствование + повышенная протекция). Подросток в центре внимания семьи, и семья стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания содействует развитию истероидных и гипертимных черт характера у подростка.

2. Доминирующая гиперпротекция (доминирование + гиперпротекция). Подросток в центре внимания родителей, которые отдают ему массу сил и времени, в то же время лишая его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. У гипертимных подростков такое воспитание усиливает реакцию эмансипации. При психостенической сензитивной, астено-невротической акцентуации характера оно усиливает астенические черты.

3. Жесткое обращение складывается из большого количества требований, предъявляемых к ребенку, числа запретов на действия и жестких санкций за невыполнение требований. При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидной, психоастеноидной акцентуации характера.

4. Эмоциональное отвержение образуется сочетанием пониженной протекции, игнорированием потребностей ребенка и нередко проявляется в жестком обращении с подростком. В крайнем варианте это воспитание по типу «золушки». При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидно-лабильной, сензитивной и астеноневротической акцентуации характера и могут формироваться процессы декомпенсации и невротические расстройства.

5. Повышенная моральная ответственность образуется сочетанием высоких требований к подростку с пониженным вниманием к нему родителей, меньшей заботой о нем. Этот тип воспитания стимулирует развитие черт психостенической акцентуации характера.

6. Безнадзорность. Пониженная протекция + повышенный уровень удовлетворения потребностей + пониженный уровень требований к подростку + пониженное число запретов. Подросток предоставлен сам себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях по гипертимному, неустойчивому и конформному типам [6].

Рассмотренные типы семейного воспитания в основном объясняют уже имеющиеся изменения в характерологических особенностях личности и показывают, насколько тот или иной тип воспитания усиливает имеющуюся акцентуацию в характере ребенка.

С помощью стилей семейного воспитания прослеживается весь детерминированный процесс развития ребенка, позволяющий увидеть все причинно-следственные связи, устанавливающиеся в процессе семейного воспитания или учебно-воспитательной деятельности.

В основе предлагаемых стилей воспитания лежат причины сложившихся отношений в семейном воспитании, которые можно представить в виде двух групп: 1) отклонения в характерологических свойствах самих родителей; 2) стремление родителей решать личные проблемы за счет детей.

Таким образом, дети с конформным характерологическим свойством формируются в процессе попустительского стиля семейного воспитания. Дети с доминирующим характерологическим свойством формируются у таких родителей, чей стиль воспитания, в основном носит соревновательный характер, поэтому его можно назвать состязательным. У родителей с сензитивными характерологическими свойствами превалирует рассудительный стиль воспитания детей в семье, т. к. родители в основном придерживаются гуманистического понимания построения взаимоотношений с детьми. Дети с ярко выраженным инфантильным характерологическим свойством могли воспитываться в стиле предупредительного воспитания, когда они лишены возможности принимать самостоятельные решения.

Формирование детей с тревожным характерологическим свойством происходит там, где осуществляется контролирующий стиль семейного воспитания или воспитание повышенной моральной ответственности. И, наконец, дети с интровертивным характерологическим свойством формируются у таких же родителей при так называемом сочувствующем стиле семейного воспитания.

Следует также отметить, что если особенности характерологических свойств родителей лежат в основе формирования личностных свойств детей, то наиболее сложные стили воспитания возникают в результате стремления родителей решать личные проблемы за счет детей. В таких случаях у детей формируются несколько характерологических свойств,

которые могут либо усиливать проявления психогенного характера, либо, наоборот, снижать их. Так, дети с психоневрологическими заболеваниями имеют ярко выраженные свойства: доминирование и тревожность, инфантильность и тревожность.

Взрослый человек, анализируя роль различных воздействующих на ребенка факторов, осмысливая действие стихийных механизмов формирования личности, может более оптимально создавать условия развития для ребенка, сознательно выстраивать наиболее подходящую систему отношений.

Под средствами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди – воспитатели – воздействуют на других людей – воспитанников – с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. Конкретно под средствами психологического воздействия на личность мы будем понимать предпринимаемые воспитателем действия, направленные на изменение личности воспитуемого. К ним можно отнести всевозможные виды научения, связанные с формированием поступков человека, убеждение, внушение, преобразования когнитивной сферы, социальных установок. Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным, рассчитанным на оказание глобального эффекта на личность, затрагивающего все или большинство ее сторон. К ним, например, можно отнести психотерапию, социально-психологический тренинг, различные другие виды психокоррекции.

Средствами воспитания могут стать личный пример воспитателя, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми, поступки, описываемые как нормативные и высоко оцениваемые в педагогической, художественной, публицистической и другой литературе. Воспитательное воздействие на человека как личность может оказывать все, что так или иначе личностно затрагивает его и способно повлиять на его психологию и поведение.

Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на прямые и косвенные. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитываемого (чтение книг, ссылка на мнение авторитетного человека и т.п.).

Проведя теоретический анализ исследований по проблеме детско-родительских отношений в зарубежной и отечественной психологии, можно сделать следующие выводы: в каждой психологической школе родительские отношения описываются понятиями и терминами, которые

определяются исходными теоретическими позициями авторов; вместе с тем, везде усматривается двойственность или поляризация родительского отношения к ребенку. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, доверие к ребенку, радость общения с ним, безусловное принятие и внимание, стремление к его защите и безопасности. С другой стороны, родительское отношение характеризуется требовательностью, контролем. Родитель является носителем общественных норм и правил, оценивает действия ребенка, осуществляет необходимые санкции, которые обусловлены родительскими установками. Несмотря на различие в терминологии, эта двойственность (удовольствие и реальность, любовь и контроль, безусловность и условность и т.д.) прослеживается в большинстве описаний родительских отношений, представленных в зарубежных и отечественных теориях.

Ведущие классификации типов, стилей, моделей родительского отношения в основном не противоречат друг другу, а дополняют, иногда повторяют друг друга. Все они основаны на сходных позициях, в основе которых лежит понимание, что эмоциональная составляющая является главной, направляющей в структуре родительских отношений; что принятие-отвержение являются наиболее распространенными типами (установками), оказывающими фундаментальное влияние на развитие личности ребенка, его поведение, самоощущение. Безусловное, позитивное внимание родителя к ребенку, эмоциональное принятие его обеспечивают полноценное развитие личности. Нарушенные отношения, отсутствие любви и заботы может вызвать патологическое развитие личности, стать причиной невротического поведения ребенка.

Стили семейного воспитания формируются под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка. На выбор родителями стиля семейного воспитания оказывают влияние в первую очередь тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, научно-педагогическая литература, которая имеет как положительное, так и отрицательное значение, так как каждый родитель обращает внимание прежде всего на то, что оправдывает его отношения с ребенком.

В то же время нельзя со счетов снимать и исторические факторы развития социально-экономических отношений в обществе, которые создают предпосылки для увеличения или уменьшения культивирования положительных или отрицательных стилей семейного воспитания.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что каждый стиль воспитания оказывает непосредственное влияние на развитие личности ребёнка. Они влияют на формирование уверенности в себе, чувствительности, самоконтроля, на развитие адаптивных способностей, т.е. на процесс становления личности. К наиболее оптимальным стилям

воспитания относят те, которые способствуют личностно-развивающим, доверительно-уважительным отношениям. Следовательно, наиболее оптимальный стиль – гармоничный. Предупредительный стиль отличается от других стилей воспитания теплым эмоциональным принятием ребенка и высоким уровнем контроля с признанием и поощрением развития самостоятельности детей. Родители должны применять рассудительный стиль общения и быть готовыми к изменению системы требований и правил с учетом растущей компетентности детей.

Состязательный стиль даёт возможность родителям воспитать самодостаточную личность со своими переживаниями, потребностями и неисчерпаемым внутренним потенциалом. Задача взрослого – помочь ребёнку реализовать этот потенциал и актуализировать эти переживания, не навязывая своего воздействия и не ломая личность ребёнка.

Список использованных источников

1. Вересов, Н. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности / Н. Вересов // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2004. – № 8. – С. 11–30.
2. Гарбузов, В.И. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. – М.: Медицина, 1977. – 272 с.
3. Личко, А. Е. Подростковая психиатрия / А.Е. Личко – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
4. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. Саготовская, Л. Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива / Л.Г. Саготовская – Томск, 1971. – 64 с.
6. Эйдемиллер, Э.Г. Анализ семейных отношений подростков при психопатиях, акцентуации характера, неврозах и невротических состояниях / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис – М.: Знание, 1992. – 96 с.
7. Юстицкис, В. И. Эти трудные почти нормальные семьи / В.И. Юстицкис // Семья и школа. – 1979. – № 8. – С. 32–34.

Гутовская Вероника Болеславовна – студентка 3 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К. В. Карпинский**.

УДК 159.9

Даниленко С. С.
ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПРИЯТИЯ
И ТЕЛЕСНОГО ОБРАЗА «Я»
В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема восприятия себя актуальна в любом возрасте, но именно для подростков и юношей она становится одной из ключевых и определяет самооценку и самоотношение, особенности поведения, отношений, успешность протекания кризиса и адаптации и др. В конечном итоге, «Я-физическое» (соматическое) влияет на всю «Я-концепцию» личности и все сферы жизнедеятельности молодых людей.

Для современного молодого человека тело является одним из определяющих факторов его успешности в социальной, профессиональной и личностной сферах. Внешний, физический, телесный образ является одним из аспектов социальных представлений о человеке и его месте в обществе. Поэтому в последние десятилетия отмечается стойкое увеличение спроса на услуги, отвечающие потребности в формировании красивого и здорового тела: тренажерные залы, фитнес-клубы, салоны красоты, услуги пластической хирургии и т.п.

Для человека с выраженным стремлением изменить свое тело решающую роль играют не реальные телесные параметры, а сложное единство восприятия собственного тела и отношения к нему.

В психологии представление личности о своих телесных параметрах, собственной привлекательности, отражено в понятиях «Я-телесное», «Я-физическое», «Физический Я-образ», которые являются одним из измерений цельной Я-концепции.

Многие исследователи (Р. Бернс, Е.Т. Соколова, А.Ш. Тхостов и др.) подчеркивают, что представления о своем теле, его размерах, форме, привлекательности, служат важнейшим источником формирования представлений о собственном «Я» [1; 2; 7; 8].

Человек постоянно находится в поиске соответствия собственного тела идеалу красоты, который, в свою очередь, нестабилен. Как и любая ценность, тело человека воспринимается красивым только в рамках общественно признанных представлений о красоте. Общественное мнение же формируется семьей, друзьями, коллегами, знакомыми и даже случайными людьми, а также СМИ.

Неосторожная оценка внешности человека, может стать причиной снижения самооценки человека, ухудшить социальные отношения и привести к нарушению «образа Я». В итоге борьба с телом, начавшись в подростковом периоде, продолжается всю жизнь.

Нарушение образа собственного тела – это состояние, при котором человек считает, что он выглядит хуже, чем на самом деле.

Актуальность проблемы нарушения образа собственного тела возросла к концу XX – началу XXI века. Причиной тому является существенное изменение стандартов красоты. Анализ содержания женских журналов за последние 30 лет фиксирует устойчивое изменение образа женского тела в сторону худощавости, заужения бедер и увеличения груди. Такое сочетание для многих становится недостижимым без участия пластической хирургии и специальных мер. Многие пытаются исправлять свои фигуры всевозможными диетами, слабительными и мочегонными препаратами, изнуряющими физическими упражнениями.

Для мужчин идеальной считается “V-образная”, мускулистая (с хорошо развитыми мышцами верхней части тела и брюшного пресса), динамичная и деятельная фигура (хотя сейчас все чаще появляется образец хрупкого, худощавого и не спортивного мужчины). “Мужественность” тела зачастую достигается использованием анаболических стероидов и специальной диетой (например, богатой белком).

Подростковый возраст издавна считается эпохой открытия собственного «Я», появляются: сознательное «Я», рефлексия, осознание мотивов, моральные конфликты и нравственная самооценка.

Физический Я-образ – это единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и функциями тела. Его формирование представляет собой двойственный процесс. С одной стороны – это влияние социума, которое выражается в суждениях, мнениях, представлениях, стереотипах, эталонах. С другой стороны – это самостоятельное осмысление на основе собственных критериев.

Внешности подросток придает особое значение. Идентификация с прежним образом нарушается и даже самые обаятельные, и гармоничные подростки испытывают неуверенность в себе.

Физический Я-образ обладает рядом особенностей, которые являются критериями внешней привлекательности. Физическая красота проявляется в двух планах: внешнем (совокупность анатомических, функциональных и социальных характеристик) и внутреннем (здоровье, как фактор регуляции поведения). Внешние и внутренние характеристики – единое целое, выражающееся в телесной гармонии [3, с. 86-94].

Таким образом, бурный рост и перестройка организма обостряет повышенный интерес к своей внешности. Кроме того, представлениям о себе соответствует определенный стиль поведения. Девочка, считающая себя очаровательной, держится совсем иначе, чем ее сверстница, которая находит себя некрасивой, но очень умной [4, с. 90–97].

Юность – период жизни человека, когда человек проходит путь взросления. Образ собственного тела – важный компонент юношеского самосознания, который часто недооценивается взрослыми. Юношам свойственно болезненное внимание к росту, весу, размерам, пропорциям

тела. Уже сформированы ценности, мировоззрение, но самоотношение еще зависит от эталонов и стереотипов социального окружения.

Изменения во внешнем облике для девушек более болезненны, чем для юношей, так как внешность является для них более значимой. Поэтому у девушек Я-концепция сильно коррелирует с оценкой привлекательности тела. Девушкам хочется определенных изменений: «Я бы уменьшила нос». Юноши меньше уделяют внимания деталям: «Я бы хотел быть более симпатичным и не толстым» [2, с. 30–66].

Уверенность в физической привлекательности взаимосвязана с успешностью в межличностном общении.

Нарушение образа тела является стержневым феноменом в развитии таких психопатологических расстройств, как дисморфофобия, дисформация [3, с. 86-94] и нарушения пищевого поведения [6, с. 82–87].

Цель исследования – изучить особенности самовосприятия и телесного образа «Я» в подростковом и юношеском возрасте.

Организация и методы исследования. Для изучения особенностей самовосприятия и телесного Я-образа подростками и юношами нами было проведено эмпирическое исследование.

Исследование проводилось на базе СОШ № 19 г. Бреста и УО «БрГУ имени А.С. Пушкина». В исследовании приняло участие 78 человек (41 девушка и 37 юношей), из них: подростки в возрасте 12–13 лет – 44 человека, юноши в возрасте 16-17 лет – 34 человека.

Нами использовались методы: наблюдения, анкетирования, пиктографических изображений, статистической обработки данных.

Предлагаемые наборы картинок, с изображением различных телосложений, разрабатывались отдельно для юношей и девушек по разным общепринятым типологиям телосложения.

Рассмотрим, как распределились результаты оценки своей внешности испытуемыми (Таблица 1).

Таблица 1 – Удовлетворенность внешними параметрами тела (в %)

Группа (по степени удовлетворенности)	мальчики 12-13 лет	девочки 12-13 лет	юноши 16-17 лет	девушки 16-17 лет
I – удовлетворены	61	81	79	60
II – нейтрально относятся	28	8	10,5	33
III – не удовлетворены	11	11	10,5	7

Мы предположили, что те испытуемые, которые удовлетворены своим телом – менее критичны к себе, а те, кто менее удовлетворенные имеют больше претензий к своей внешности.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в целом, число испытуемых, удовлетворенных своим внешним телесным обликом значительно превышает число неудовлетворенных независимо от возраста. Число удовлетворенных своим телесным обликом девочек 12–13 лет

больше (81%), чем мальчиков-ровесников (61%), а удовлетворенных своими физическими параметрами, юношей 16–17 лет, больше (79%), чем девушек-ровесниц (60%).

В среднем, около 90% испытуемых всех категорий удовлетворены телом или нейтральны в оценке телесных параметров. Удовлетворенность телесными характеристиками растет с возрастом у юношей с 61% до 79%, за счет изменения нейтрального отношения к себе на позитивное. А, вот, у девушек с увеличением возраста, число удовлетворенных своим телом испытуемых падает с 81% до 60%.

Хотя девушки 16–17 лет и осознают, что внешние недостатки можно скрыть при помощи макияжа, косметических средств и манипуляций, а также прибегая к диете, но, тем не менее, переживают по поводу своего внешнего вида и телесных параметров сильнее, чем девочки младшего подросткового возраста. Мы можем предположить, что это вполне оправдано возрастнo-психологическими особенностями, когда девушки проходят новый этап половой идентификации, осознают и стремятся подчеркивать свою половую индивидуальность, поэтому требовательность и критичность в отношении к своим телесным параметрам возрастает. Появляется задача устанавливать отношения с противоположным полом и быть привлекательной, что также определяет переживание соответствия своих телесных параметров существующим общепринятым образцам женской телесной красоты, часто, кстати, навязанным СМИ и рекламой.

Это также подтверждено дифференцированным параметрическим анализом, результаты которого мы можем изложить в рамках данной статьи только очень обобщенно.

Сравнение мальчиков и девочек 12–13 лет показывает, что девочки более критичны к своей внешности, чем мальчики. У девочек эталоны красоты более дифференцированы, а у мальчиков – обобщенны.

У представителей мужского пола прослеживается изменение содержания эталонов красоты тела: например, некоторые мальчики 12–13 лет считают, что они имеют лишний вес, а юноши старшего возраста, наоборот, недовольны, по их мнению, низкой массой своего тела.

Девушки 16–17 лет и девочки 12–13 лет выделяют примерно одинаковые категории неудовлетворенности.

Также, испытуемые должны были указать, что бы изменилось в их жизни, если бы недостатки внешности можно было устранить.

Большинство испытуемых считает, что ничего бы в их жизни не изменилось (девочки 12–13 лет – 53,8%; девушки 16–17 лет – 40%; мальчики 12–13 лет – 72,2%; юноши 16–17 лет – 84,2%). Из тех, кто указали, что что-то бы изменилось, ответы были следующими: были бы уверенней в себе; относились бы к себе лучше; имели бы больше друзей;

перестали бы стесняться своего тела; улучшилось бы общение с другими; люди относились бы по-другому; улучшилось бы здоровье.

В представленном исследовании мы привели только часть результатов в обобщенном виде. Мальчики по мере взросления и перехода от подросткового к юношескому возрасту, в оценке своих физических параметров чаще проявляют удовлетворенность. Девушки же, наоборот, становятся более критичными в оценке своей телесной конституции и внешности. Молодежь ориентируется на пропагандируемые в СМИ и рекламе образцы телесной красоты, особенно это касается девушек. В целом, полученные результаты соотносятся с возрастно-психологическими особенностями испытуемых.

Список использованных источников

1. Бескова, Д. А. Телесность как пространственная структура / Д. А. Бескова, А. Ш. Тхостов // Междисциплинарные проблемы психологии телесности. Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М., 2004. – С. 133-148.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. под ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Кривцова, С. В. Подросток на перекрестке эпох. – М. : Генезис, 1997. – 280 с.
4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
5. Леви, Т. С. Психология телесности в ракурсе личностного развития / Психология телесности между душой и телом // Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М., 2004. – С. 288-309.
6. Никитин, В. Н. Психология телесного сознания. – Москва : Алтейа, 1998. – 488 с.
7. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
8. Тхостов, А. Ш. Психология телесности. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.

Даниленко Станислав Сергеевич – студент специализации «История и археология» исторического факультета БрГУ им. А.С. Пушкина.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры психологии БрГУ им. А. С. Пушкина **А.А. Гаврилович**

УДК37.013.77

Драздовская Т.А.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ
ГНЕВА В ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются вопросы определения, выражения и проявления гнева. Особое внимание уделяется негативной и позитивной роли гнева в развитии личности. Приводятся данные представлений подростков о гнев.

Проблема изучения эмоциональной сферы личности, будучи традиционной для психологической науки, приобретает новое звучание в связи с возросшими требованиями науки и практики. Особую важность в этой связи имеет исследование конкретных эмоций и чувств, их влияния на поведение и самосознание человека. Одной из важных эмоций, играющих в жизни субъекта как положительную, так и отрицательную роль, является гнев. Гнев как специальный объект психологических научных изысканий представлен в работах **С. Видаля-Графа, К. Видаля-Граф, К. Изарда, Е.П. Ильина, Л. Кларка, Н.Д. Линде, Д. Паттерсона, С. Томкинса, П. Экмана** и др.

К наиболее типичным ощущениям гнева, испытываемым большинством индивидов, относятся: напряжение, жар, давление, повышение частоты сердцебиений, увеличение частоты дыхания, покраснение лица. Если при этом человек ничего не говорит, то обычно плотно сжимает зубы, выдвигает вперёд подбородок. У субъекта возникает импульс, заставляющий его сделать движение вперёд в направлении объекта гнева [1, с. 172].

В большинстве случаев гнев рассматривается как *эмоция либо чувство разрушения, неудовольствия или сопротивления*. Также он понимается как защитная эмоциональная реакция, побуждающая человека преодолевать противостоящие ему реальные или воображаемые силы. Н.Д. Линде отмечает, что с проблемой гнева не столь часто обращаются к психологу, однако в процессе рассмотрения какой-то другой проблемы, гнев нередко выходит на первый план как доминирующая эмоция, определяющая прочие сложности [2, с. 160].

Согласно К. Изарду, гнев является базовой эмоцией. Он воспринимается как нежелательная реакция, и человек, как правило, стремится избежать ее. Нередко воспоминания о проявленном гнев вызывают у субъекта смущение и стыд, особенно в случае если не удалось сдержать вспышку гнева перед уважаемым человеком, мнение которого значимо. Недоброжелательные слова или другие проявления гнева могут стать причиной временного разлада отношений между людьми. В комбинации с печалью гнев может способствовать развитию депрессии.

При определенных обстоятельствах сдерживание гневных проявлений может вызывать патологическое повышение активности вегетативной нервной системы, что выражается в повышении диастолического давления, учащении сердечного ритма и в других физиологических нарушениях. Регулярное повторение ситуаций, вызывающих подобные нарушения в сердечно-сосудистой и других системах организма, может привести к психосоматическим расстройствам. [3, с.240].

Е.П. Ильин относит гнев к разряду фрустрационных эмоций, уделяя внимание анализу разнообразных причин гнева. Гнев может быть вызван личным оскорблением, обманом и другими моральными причинами, особенно когда человек их не ожидает. Но чаще всего причиной гнева является фрустрация, непреодоленное препятствие к достижению значимой цели. Поэтому у младенца уже в первые дни жизни можно вызвать рефлекторный приступ гнева стеснением движений. Как правило, гнев возникает постепенно из цепочек негативного поведения, когда люди становятся на тропу взаимных обвинений. Чаще всего такие цепочки создаются между субъектами, претендующие или имеющие равные права: между мужем и женой, между родителем и ребенком, между сослуживцами.

Зарождение названных негативных цепочек происходит в большинстве случаев в связи с достаточно безобидными событиями и до какого-то определенного момента проявления их вовне не наблюдается. Поначалу обмен раздраженными репликами выглядит вполне банально, поэтому общающиеся не придают значения зарождению негативной цепочки. Но если цепочка включает в себя больше трех-четырех реплик, то конфликт может сопровождаться криками, угрозами, физической агрессией. Последнее звено в цепочке, после которого прорывается гневная вспышка, называется «запускающим» [4, с.169].

Эмоция гнева, безусловно, имела важное значение для выживания человека как вида. Поскольку гнев мобилизует энергию человека, вселяет в него чувство уверенности и силы, следовательно, повышается способность субъекта к самозащите. По мере развития цивилизации человек все меньше испытывал необходимость в физической самозащите, и эта функция гнева постепенно редуцировалась. По мнению К. Изарда, многие люди, и в том числе ученые, занятые исследованием поведения, склонны рассматривать эмоцию гнева скорее как досадную помеху в поведении, нежели признавать ее позитивное значение. Умеренный гнев может придать человеку силы, смелости и уверенности в себе [3, с. 264].

Гнев очень часто свидетельствует о том, что необходимо нечто менять в своём поведении и самосознании. Анализ психологических воззрений по проблеме гнева позволяет сделать вывод о важности учёта человеком возникновения и контроля гнева. Так, по мнению П. Экмана,

главная выгода от осведомленности о чувстве гнева и от внимательности к нему заключается в возможности регулировать или подавлять наши реакции, заново оценивать ситуации и планировать действия, с наибольшей вероятностью способные устранить источник гнева. Если человек не знает о том, что чувствует, и действует под влиянием эмоции, то достичь хотя бы одного из вышеперечисленных результатов становится невозможным. Человек, не осведомленный о своих чувствах, неспособный хотя бы на мгновение задуматься о том, что собирается сделать или сказать, с большей вероятностью станет совершать поступки, о которых позже будет жалеть. «Даже если мы знаем о нашем гневе, но не можем быть внимательными к нему, не можем отступить в сторону и задуматься на какое-то время о происходящем, то мы не сможем сами решать, что будем делать» [1, с. 161].

В этой связи учёными поднимаются вопросы об избыточном, неконтролируемом гневе, который способен нанести серьёзный вред психическому и физическому здоровью человека. Описаны основные модели, объясняющие возникновение избыточного и неадекватного гнева. К ним относятся:

- Модель семейного гнева (речь идёт о семьях, где гнев является естественной нормой).
- Модель гнева как инструмента достижения цели.
- Модель гнева как «спускового крючка» (когда гнев используется как повод для реализации поведения, которое вроде бы можно себе позволить, только доведя себя до определённого уровня гнева).
- Модель происхождения гнева в результате переноса.
- Модель гнева как компенсации чувства неполноценности.
- Модель гнева как средство подавления нежелательных влечений.
- Модель гнева как протеста против опасных родительских предписаний.
- Модель гнева как результата ранней травмы.
- Модель гнева как средства защиты слабой части личности.
- Модель подавленного и вытесненного гнева [1, с. 173].

Обобщение научной литературы позволило сделать вывод о том, что значимость имеют исследования представлений различных категорий населения о гневе. Представления о гневе, являя собой разновидность социальных представлений субъекта, позволяют прогнозировать поведенческие реакции человека и способствуют осознанию проявления личностью названной эмоции. В контексте практического воплощения названной проблемы мы осуществили попытку диагностики

представлений о гневе. В качестве респондентов выступили подростки одной из школ Центрального района города Минска в количестве 60 человек. Им была предложена методика незавершённых предложений, а также анкета, выявляющая содержательное наполнение представлений о гневе и его проявлениях. Результаты обрабатывались методом контент – анализа. Согласно полученным данным,

гнев – это...

- 63% – негативная, неконтролируемая эмоция;
- 20% – состояние раздражения;
- 13% – злость.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для большинства опрошенных подростков гнев – отрицательная эмоция.

Чувство гнева проявляется как:

- 46% – плохое настроение,
- 27% – крик,
- 7% – плачь
- 3% – потеря контроля над собой,
- 4% – респондентов ответили: «не проявляется».

Следовательно, проявления гнева у респондентов в основном связаны с отрицательным эмоциональным фоном и вербальными реакциями.

23% подростков утверждают, что они не контролируют гнев. 76% испытуемых ответили, что могут контролировать гнев. Наиболее представленными категориями, отражающими способы контроля гнева подростками, оказались следующие:

- 63% – «сдерживаю себя изнутри»,
- 16% – «ухожу от раздражителя»,
- 18% – «молчу»,
- 3% – «пью воду».

74% респондентов считают, что им не мешает собственное чувство гнева. 26% – ответили, что мешает. При объяснении причин. основной категорией явилась: «обижаю других людей».

46% подростков ассоциируют чувство гнева с «затуманенным рассудком».

Подросткам также было предложено подобрать синонимы к слову гнев».

Категории, отражающие ответы испытуемых по данному вопросу, расположились следующим образом:

- 54% – злость
- 18% – раздражение
- 13% – агрессия
- 15% – ненависть.

В ходе проведения диагностики подростки проявили желание обсудить проблему управления гневом.

Таким образом, теоретический обзор литературы и проведенная нами диагностика по проблеме гнева позволили сделать вывод о важности исследования данного направления. Полученные нами данные о представлениях подростков о гневe позволят оптимизировать процесс взаимодействия взрослых со школьниками подросткового возраста.

Список использованных источников

1. Линде, Н.Д. Гнев, подавленный гнев и его коррекция в эмоционально-образной терапии / Н.Д. Линде // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С.160 – 173.
2. Экман, П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд. / П. Экман // Пер. с англ. – СПб: Питер, 2011. – 334 с.
3. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард // Пер. с англ. – СПб: Питер, 1999 – 464 с.
4. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин – СПб: Питер, 2001. – 752 с:

Драздовская Татьяна Алексеевна – студентка 2 курса исторического факультета БГПУ им. М. Танка.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГПУ им. М. Танка, доцент **С. А. Месникович**.

УДК 159.9

Дудинская В.Г.

ЖИЗНЕННЫЕ ПЛАНЫ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ НА ЭТАПЕ МОЛОДОСТИ

Статья посвящена рассмотрению жизненных планов женщин с различной гендерной идентичностью. Проанализированы характерные особенности соотношения жизненных планов и гендерной идентичности. Эмпирически обоснованы различия между женщинами с различным типом гендерной идентичности.

Изучение жизненных планов является весьма актуальным и значимым для современной психологической науки. Жизненные планы позволяют человеку конструировать свою жизнь и реальность, они дают возможность удовлетворить свои потребности, сохранить адаптацию в быстро меняющемся мире.

На основе анализа психологической литературы, можно сделать вывод о том, что еще не все вопросы изучены достаточно подробно. Исследовательский интерес направлен на изучение, в большей степени, карьерных планов, параллельно без внимания остаются те жизненные планы, которые связаны с семейной жизнью и развитием собственной личности.

В современной психологической литературе описаны мотивы, средства достижения и цели планов (Молоткова Е.А., Васильева Н.В., Миллер Дж. и др.), т.е. мотивационный компонент. Однако, жизненные планы – это сложное многокомпонентное образование, которое включает в себя и другие аспекты, например гендерную идентичность. Несомненно, гендерная идентичность влияет на формирование жизненных планов личности, личность планирует свою жизнь всегда как мужчина или женщина, юноша или девушка. Но как именно происходит данное влияние и на каких особенностях жизненных планов оно сказывается, еще предстоит уточнить.

Для решения поставленных вопросов и уточнения имеющихся представлений о становлении жизненных планов личности, полагаем актуальным изучение жизненных планов женщин с различной гендерной идентичностью на этапе молодости.

Проведенное нами эмпирическое исследование в 2015 году «Жизненные планы женщин с различной гендерной идентичностью на этапе молодости» конкретизирует представление о жизненных планах личности. Исследование направлено на выявление жизненных планов женщин на этапе молодости и описание этих планов, что позволяет получить ценные знания о современном и быстро меняющемся мире.

Как было сказано выше, гендер является важным фактором, влияющим на формирование жизненных планов. В современной науке

принято разграничивать понятия «гендер» и «пол», это способствует лучшему пониманию мужской и женской психологии. Термин «гендер» описывает социально-психологическое положение человека, указывающие внимание на пол и культурный контекст. Определение «пол» указывает на анатомо-физиологические различия между мужчиной и женщиной, на репродуктивные и биологические функции.

В гендерном словаре А. Денисова дано следующее определение: «Гендер – это социокультурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат – социальный конструкт гендера. Важными элементами создания гендерных различий являются противопоставление «мужского» и «женского» и подчинение женского начала мужскому началу» [3, с. 86]. Л. Шнейдер пишет, что «в гносеологическом плане «гендер» – от греческого «генос» – происхождение, материальный носитель наследственности рождающихся, соответствует русскому слову «род»» [7, с. 556].

Можно согласиться с И. Малкиной-Пых, что «гендер – это специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой». Гендер, таким образом, относится не просто к женщинам или мужчинам, а к отношениям между ними и к способу социального конструирования этих отношений, т.е. к тому, как общество «выстраивает» эти отношения и взаимодействие полов в социуме [4, с. 12].

Под гендерной идентичностью мы понимаем базовую структуру социальной идентичности, которая характеризуется внутренним ощущением каждой отдельной личности как представителя определенного гендера.

Исходя из этого, можно говорить о том, что гендерные различия не обусловлены биологическими или генетическими характеристиками, они формируются под воздействием социальной среды. К числу таких социально – зависимых характеристик женщин и мужчин мы относим и жизненные планы.

В современной психологической науке изучаются профессионально-карьерные планы, матримониальные (связанные с планированием семьи) и эгометарные планы (планирование развития собственных способностей и взаимоотношений с другими людьми); это позволят охватить большой спектр проблем и сделать прогноз касающийся социально значимых вопросов, которые актуальны в современном обществе (например, работы по специальности, создания семьи, саморазвития как процесса становления зрелой и духовной личности и т.д.).

При анализе вопросов, касающихся жизненных планов, наблюдаются плюрализм взглядов на этот феномен.

Понятие «план» достаточно часто соотносится с понятием «проект». Под проектом понимается первый, наиболее обобщающий механизм целеполагания, общий замысел деятельности [6].

Понятия «жизненные планы» и «жизненные сценарии» часть употребляются как тождественные. Большинство людей на подсознательном уровне имеют свой жизненный план или сценарий, согласно которому они планируют периоды жизни — месяцы, годы или даже всю жизнь. Понятие о сценарии используется применительно к тем случаям, когда в качестве субъектов его построения выступает не сама личность, а другие лица, например, родители. В процессе же формирования плана в большей степени проявляется личностная активность, чем при формировании сценария. Сценарий — бессознательный процесс в нашей жизни [2].

В концепции Дж. Миллера, план — иерархическая структура и процесс, организующий весь прошлый опыт, знания об окружающем мире и себе, в систему решения жизненных задач [5].

Проанализировав литературу, можно сделать вывод о том, что жизненные планы — это целенаправленное, активное и последовательное действие, которое определяет сегодняшнее поведение в соответствии с личностными ценностями и потребностями.

Выделяют различные виды жизненных планов:

- Профессионально-карьерный план — значимые решения для личности с целью организовать свою профессиональную деятельность, развить себя как профессионала и выстроить определенные отношения в трудовом коллективе.
- Матримониальный план рассматривается как совокупность решений личности о целях, связанных с созданием семьи, развитием себя как члена семьи, продолжения рода.
- Эгометарный план представляет собой совокупность решений о развитии личности и своих способностей.

Жизненные планы конкретизируют самоопределение личности в различных сферах жизнедеятельности, придают деятельностный и целенаправленный характер [1].

Целью нашей работы было выделение жизненных планов женщин с различной гендерной идентичностью на этапе молодости.

В исследовании жизненных планов, приняло участие 60 женщин в возрасте 20 — 25 лет, что является периодом молодости согласно концепции Э. Эриксона. Основываясь на концепции Э. Эриксона этот период является исключительно важным для планирования и начала реализации своих жизненных планов.

Все респонденты на момент исследования проживали в г. Минске, учились или работали. Средний возраст респондентов составил 23 года.

На первом этапе исследования проводилось тестирование и полуструктурированное интервью.

Использовалась методика измерения степени андрогинности С. Бем. Методика была разработана для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности.

Для выявления жизненных планов в исследовании было использовано полуструктурированное интервью. Запись всего интервью велась на диктофон.

На втором этапе проводилась первичная обработка данных, полученных в результате анкетирования и с помощью полуструктурированного интервью. Использование контент-анализа позволило выделить категории: мотивационный компонент, временной компонент, поведенческий компонент.

Так же была произведена статистическая обработка данных с целью выявления статистически значимых различий, использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

В ходе исследования выяснилось, что андрогинных (69%) женщин больше, чем фемининных (31%), а маскулинных (0%) нет. Это свидетельствует о том, что большинство женщин сочетают в себе и мужские и женские качества. По нашему мнению это связано с тем, что респонденты являются жителями большого столичного города (Минск) и вследствие урбанизации, увеличением требований к современным женщинам (карьера, семья), традиционные семьи с традиционными гендерными ролями уходят на второй план – совокупность этих факторов повышает андрогинность у женщин.

В ходе анализа текстовых массивов интервью по выбранным категориям производился количественный подсчет встречающихся лексических и смысловых единиц текста, семантическая обработка текста и последующая качественная обработка, и интерпретация данных в соответствии с выделенными темами, категориями и целями исследования.

Анализ семантического ядра текста подразумевал количественный подсчет частоты встречаемости значимых единиц текста и их частота встречаемости.

В результате анализа мы можем сказать, что семейные жизненные планы различаются у женщин с различной гендерной идентичностью. Женщины с фемининной гендерной идентичностью при планировании семьи опираются на детские мечты и фантазии, считают, что жизненные планы зависят от мужа в большей степени, чем от них самих. Создание и реализация семейных жизненных планов является неотъемлемой частью планирования своей жизни, у таких респондентов.

Женщины с андрогинной гендерной идентичностью также нацелены на семейные жизненные планы. Однако, в реализации семейных планов в первую очередь они видят возможность реализовать себя как личность и самовыразиться т.е. женщинам важно показать свои возможности (материальные и моральные), личные характеристики, указать на право и возможность выбора в тех или иных ситуациях. Реализация себя как матери не обязательно должна происходить в семье. Для них реализация семейных жизненных планов в большей степени зависят от них.

Женщины с андрогинной и феминной гендерной идентичностью планируют карьеру, однако это планирование различаются в зависимости от гендерной идентичности.

Женщины с андрогинной гендерной идентичностью при планировании карьеры учитывают свои интересы, амбиции и материальные перспективы и имеют более жесткие временные рамки по реализации своих карьерных жизненных планов, они более практико ориентированы.

В то время у женщин с феминной гендерной идентичностью присутствует в большей степени интерес к профессии и их менее волнуют материальные перспективы.

Из анализа полученных данных можно заключить, что женщины с андрогинной и феминной гендерной идентичностью в равной степени разрабатывают жизненные планы, связанные с развитием собственной личности. Они в равной степени мотивированы интересом к деятельности и желанием развития и самосовершенствования, значимых различий между андрогинными и феминными женщинами мы не увидели.

Вторая часть эмпирической работы включала статистическую обработку данных, использовался непараметрический U – критерий Манна – Уитни.

Было обнаружено, что женщины с андрогинной гендерной идентичностью на этапе молодости уже начали реализовывать свои карьерные жизненные планы ($U = 90,000$, $p \leq 0,000$). Они четко знают в каком месте хотят работать, каких должностей хотят достичь и через какое время и что им для этого нужно, какую зарплату хотят получить ($U = 129,000$, $p \leq 0,000$).

Женщины с феминной гендерной идентичностью не имеют таких четких представлений, они слабо представляют себе свою карьеру. Существенные различия в реализованности жизненных планов связанные с карьерой у феминных и андрогинных женщин являются статистически значимыми.

Феминные женщины начали реализовывать свои семейные жизненные планы, по сравнению с женщинами с андрогинной гендерной идентичностью ($U = 147,000$, $p \leq 0,000$). У феминных женщин имеются

образ семейной жизни и планы связанные с воспитанием детей, в отличие от женщин с андрогинной гендерной идентичностью ($U = 68,000$, $p \leq 0,000$).

Независимо от типа гендерной идентичности женщины занимаются развитием собственной личности путем посещения различных курсов, занятий, тренировок ($U = 341,000$, $p > 0,000$).

Все женщины подробно описывают, какие курсы планируют посещать, рассказывают о своих хобби и увлечениях, описывают какие качества или навыки они хотели бы развить в себе, они начали реализовывать эти планы ($U = 291,000$, $p > 0,000$).

Для женщин с андрогинной и феминной гендерной идентичностью являются важными для реализации семейные, карьерные и эгометарные жизненные планы (связанные с развитием собственной личности) ($U = 387,000$, $p > 0,000$).

По мнению респондентов, только развитие и осуществление трех видов жизненных планов позволит достичь гармоничной и полноценной жизни. У всех респондентов независимо от гендерной идентичности присутствуют как карьерные, так и семейные, и эгометарные жизненные планы.

Подводя итоги, можно отметить, что женщины с андрогинной гендерной идентичностью ориентированные на карьеру в большей степени, чем женщины с феминной гендерной идентичностью. Они имеют конкретные жизненные планы как будут реализовывать себя в этой сфере.

Женщины с феминной гендерной идентичностью в большей мере, чем андрогинные женщины ориентированные на семью. Они имеют образ будущей семьи.

Так же женщины с феминной и андрогинной гендерной идентичностью ориентированы на развитие собственной личности, об этом свидетельствует наличие развернутых и подробных эгометарных жизненных планов.

Стоит отметить, что у женщин независимо от гендерной идентичности присутствуют три вида плана (семейные, карьерные, эгометарные жизненные планы), но они представлены в разных степенях выраженности.

В заключении мы можем сказать, что полученные данные соответствуют имеющимся у нас представлениям о типах гендерной идентичности и соответствующих стратегиях планирования жизни. Женщины начинают раньше реализовывать и планируют более подробно события в той сфере жизнедеятельности, которая более близка в соответствии с гендерной идентичностью.

Список использованных источников

1. Астафьева, И.Н. Виды жизненных планов и их индивидуально психологические детерминанты у студентов выпускников : дис. ... канд псих. наук : 19.00.01 / И.Н. Астафьева. – Ростов-на-Дону, 2011. – 210 л.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. СПб. : Специальная литература, 1996. – 398 с.
3. Денисова, А.А. Словарь гендерных терминов / А. А. Денисова. – Москва : Информация XXI век, 2002. – 256 с.
4. Малкина – Пых, И.Г. Гендерная терапия : учеб. пособие / И.Г. Малкина – Пых. – Москва : Эксмо, 2004. – 522 с.
5. Миллер, Дж. Планы и структура поведения / Дж. Миллер, Е. Галантер – М.: Прогресс, 1965. – 238 с.
6. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение /Н.С. Пряжников. Москва – Воронеж : Феникс, 1996. – 256 с.
7. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений / Л.Б. Шнейдер. – Москва : Деловая книга, 2005. – 765 с.

Дудинская Валентина Геннадьевна – студентка 5 курса факультета философии и социальных наук отделения психологии БГУ.

Научный руководитель – старший преподаватель ***Е.В. Столярская.***

УДК 316.6

Зайцева Ю. В.
ЭВРИСТИКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ УЧИТЕЛЯМИ В
РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ ВЫСТАВЛЕНИЯ ОТМЕТОК
УЧЕНИКАМ

Представлены результаты эмпирического исследования особенностей эвристик, которые применяются учителями при выставлении отметок ученикам. Выявлено, что учителя обращаются к эвристикам при принятии решения об отметке, при этом к разным эвристикам прибегают с разной частотой. Выбираемые учителями эвристики, а также частота их применения различаются в разных ситуациях выставления отметки. Кроме того, применяемые эвристики различаются у учителей разного профиля.

Ограничения человеческого разума приводят к тому, что при необходимости принятия определённых решений, люди прибегают к эвристикам. Эвристики позволяют ответить на определённый вопрос, заменяя его близким «эвристическим» вопросом, ответ на который легче приходит на ум [4]. Как правило, эвристики сосредоточивают внимание на одном аспекте сложной проблемы и игнорируют другие [1]. Эвристики хорошо работают в большинстве случаев, они позволяют быстро, без использования полной информации сделать точный вывод об объекте, но они также могут привести к отклонениям от логики, теории вероятностей и теории рационального выбора [1]. Полученные в результате ошибки называются когнитивными искажениями (cognitive bias). На данный момент учёными зарегистрировано множество различных типов когнитивных искажений. Было показано, что такие ошибки можно наблюдать в самых разных ситуациях, от оценки стоимости дома, до принятия решения относительно исхода судебного дела [3, 6].

В данном исследовании внимание направлено на эвристики, к которым обращаются учителя при принятии решения о том, какую отметку поставить ученику. Цель нашего исследования – выявить особенности эвристик принятия решений учителями при выставлении отметок ученикам. Полученные в исследовании результаты позволяют сделать вывод, какие из типов эвристик используются учителями чаще, а также, как различается использование эвристик в различных ситуациях выставления отметки.

Для анализа особенностей эвристик принятия решений учителями при выставлении отметок ученикам была разработана авторская методика. Она представляет собой анкету, в которой учителей просят предоставить самоотчёт относительно эвристик, которые используются ими в своей реальной педагогической практике. В анкете представлены четыре вида эвристик: эвристика привязки, эвристика репрезентативности, моделируемая эвристика и эвристика доступности. В каждом из вопросов

учителям представлена ситуация, а они должны выбрать, какими эвристиками они обычно руководствуются, когда сталкиваются с подобной ситуацией. Эти ситуации, во-первых, варьируются по значимости, во-вторых, различаются использованием эвристик при снижении отметки или при повышении отметки. Помимо авторской методики на выявление особенностей эвристик использовалась также методика «Исследование стереотипов восприятия успешного ученика» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов и Г.М. Мануйлов). Для математико-статистического анализа полученных данных были применены: частотный анализ, Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна – Уитни, коэффициент корреляции Спирмена. Эмпирическую базу исследования составили 46 учителей, из них 3 мужчин и 43 женщины. Стаж работы варьируется от одного года до тридцати шести лет. Учителя были разделены на две группы в соответствии с преподаваемыми дисциплинами: учителя предметов гуманитарного и естественнонаучного профиля.

По результатам проведённого исследования было выявлено, что эвристики доступности используются в большей степени при выставлении отметок учителями в сравнении с моделируемыми эвристиками ($p=0,020$) и эвристиками привязки ($p<0,001$), при чём последние используются в меньшей степени также в сравнении с эвристиками репрезентативности ($p=0,005$) и моделируемыми эвристиками ($p=0,026$). Нет значимых различий в частоте применения эвристик репрезентативности в сравнении с моделируемой эвристикой ($p=0,769$), а также в частоте применения эвристик репрезентативности в сравнении с эвристиками доступности ($p=0,054$).

Учителя чаще всего обращаются к *эвристике доступности* (то, что легко вспоминается и представляется относительно ученика, а именно его общий интеллектуальный уровень и способности, а также отношение к предмету, старательность выполнения заданий), *эвристике репрезентативности* (некоторые характеристики ученика, которые являются «репрезентативными» по отношению к «хорошим» или к «плохим» ученикам; к таким характеристикам относится поведение, дисциплина, языковая культура, т.е. уверенность, выразительность речи, использование слов-паразитов, аккуратность почерка, исходя из которых выставляют отметку). Как показали результаты исследования, учителя считают более репрезентативным успешному ученику ученика, относящегося к общетрудовому типу (дисциплинированного, трудолюбивого, ответственного, аккуратного), обладающего хорошими познавательными способностями и владеющего учебными умениями. Также часто обращаются к *моделируемой эвристике* (сценарий будущего развития событий, сценарий того, как отметка повлияет на отношение к предмету в будущем, или же того, будет ли ученик сталкиваться с

предметом в будущем; исходя из этого учителя более строго (понижение) или менее строго (повышение) подходят к оцениванию). Реже всего учителя обращаются к *эвристике привязки* (осознанно или неосознанно подгоняют свои решения, суждения, оценки под определённый якорь: отметки ученика по другим предметам и предыдущие отметки ученика по своему предмету).

Тот факт, что учителя чаще прибегают к эвристике доступности, эвристике репрезентативности и моделируемой эвристике, и реже – к эвристике привязки, возможно, объясняется тем, что доступная информация (что-то, что можно легко представить или вспомнить относительно ученика), репрезентативная информация (какие-то характеристики ученика, стереотипы, каким должен быть успешный ученик), моделируемые сценарии (предполагаемые последствия отметки) присутствуют всегда. Однако для того, чтобы использовать эвристику привязки, нужно специально обратиться к отметкам ученика по другим предметам или по своему предмету. Если даже учитель просто помнит примерный уровень отметок ученика по своему предмету, но не «привязывается» к конкретному числу, то здесь можно говорить скорее об эвристике доступности, так как происходит вспоминание чего-то «наиболее вероятного». Видимо, поэтому эвристику привязки и используют реже, чем остальные эвристики.

Различий в количестве применяемых эвристик в разных по степени значимости ситуациях не наблюдается ($p=0,738$). Это говорит о том, что учителя одинаково часто используют эвристики в более значимых и в менее значимых ситуациях принятия решения при выставлении отметки. Возможно, здесь проявила себя своеобразная особенность интуиции экспертов: чем дольше человек работает в какой-либо области, тем в большей мере ему кажется, что его интуиция его не подводит, что его суждения верны, а решения правильны, повышается субъективная уверенность в своих выводах [5, 7]. Получается, что учителя применяют эвристики, и при этом высока их субъективная уверенность в правильности своих решений, основанных на этих эвристиках, а в случае, если человек уверен в своём решении, он будет его принимать вне зависимости от значимости ситуации.

Однако, как оказалось, не все виды эвристик проявляют себя одинаково при различной степени значимости ситуации. Эвристику привязки используют чаще в более значимых ситуациях ($p=0,002$), а эвристику репрезентативности – в менее значимых ($p=0,005$).

Различия отображены на рисунке 1.

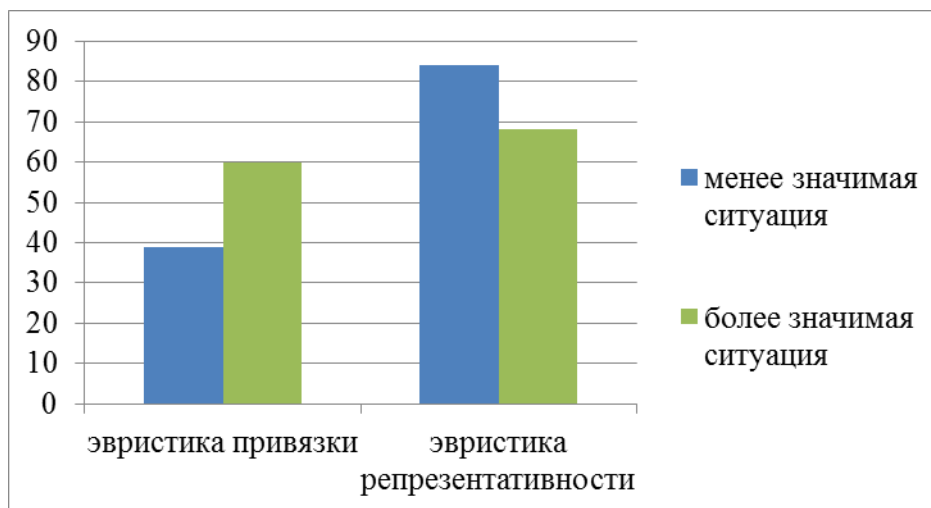


Рисунок 1 – Различия в частоте применения учителями эвристик привязки и репрезентативности при выставлении отметок в различных по степени значимости ситуациях

Возможно, эвристика репрезентативности используется с воспитательной, стимулирующей целью (чтобы воздействовать на поведение, дисциплину, языковую культуру ученика). Однако учителя стараются, чтобы это «воспитание» не влияло на итоговую отметку, поэтому используют эвристику репрезентативности в менее значимых ситуациях. Эвристику привязки же используют для того, чтобы подтвердить или подкорректировать свою отметку ученику в более значимой ситуации и, возможно, не испортить «общей картины» отметок ученика.

Использование моделируемой эвристики и эвристики доступности не различается в ситуациях с разной степенью значимости. Когда учитель хочет улучшить отношение ученика к предмету с помощью отметки, когда он старается учесть в отметке, будет ли ученик сталкиваться с предметом в дальнейшем, или когда учитель ориентируется на интеллект ученика или его старания, он делает это вне зависимости от значимости ситуации выставления отметки.

Что касается повышения и понижения отметки, то при повышении отметки эвристики используются значительно чаще, чем при понижении ($p < 0,001$). Это, возможно, объясняется правилом выставления отметок в пользу ученика, а, значит, в сторону повышения [2].

При этом при повышении отметки значительно чаще, чем при понижении, используются эвристика привязки ($p < 0,001$), эвристика доступности ($p < 0,001$) и моделируемая эвристика ($p = 0,033$), а эвристика репрезентативности значительно чаще используется при понижении отметки ($p < 0,006$). Различия отображены на рисунке 2.

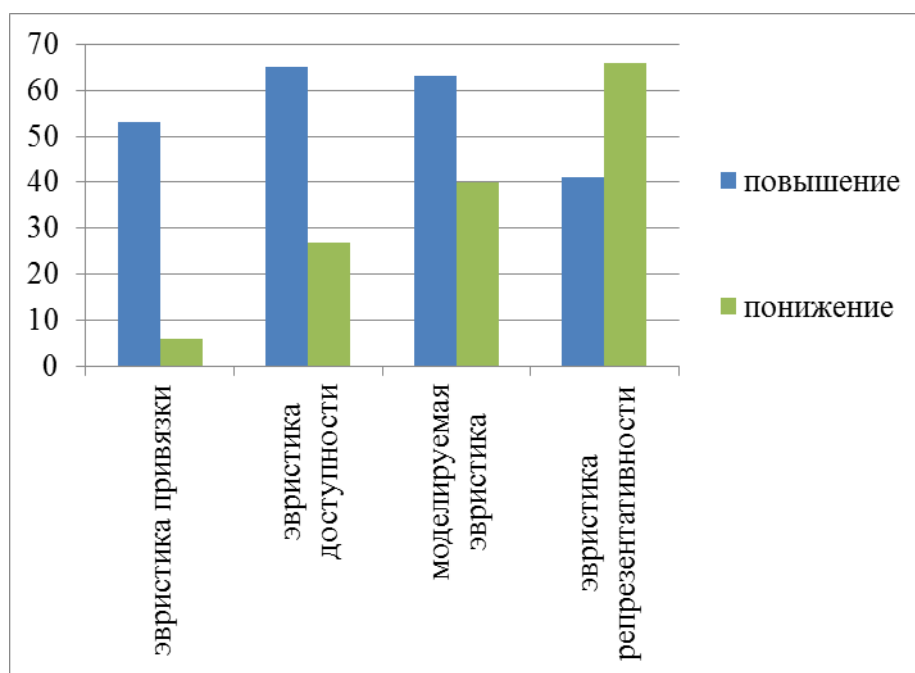


Рисунок 2 – Различия в частоте применения эвристик учителями при повышении и при понижении отметок.

Таким образом, учителя чаще снижают отметки за плохое поведение или языковую культуру ученика для того, чтобы они улучшились, чем повышают отметки за хорошее поведение или языковую культуру. К эвристике репрезентативности учителя прибегают, как указывалось, скорее всего, со стимулирующей, воспитательной целью. Как показывают данные результаты, эту эвристику используют чаще даже скорее для “наказания” ученика, и значительно реже для “поощрения”.

Тенденция использовать эвристики чаще при повышении отметки наблюдается при использовании эвристики привязки в менее значимой ситуации ($p < 0,001$), моделируемой эвристики в менее значимой ситуации ($p = 0,001$), эвристики доступности в менее значимой ситуации ($p < 0,001$), эвристики привязки в более значимой ситуации ($p < 0,001$), а также эвристики доступности в более значимой ситуации ($p = 0,003$). Различия в частоте применения эвристик учителями при повышении и при понижении отметок для разных типов эвристик и разных по значимости ситуаций отображены на рисунке 3.

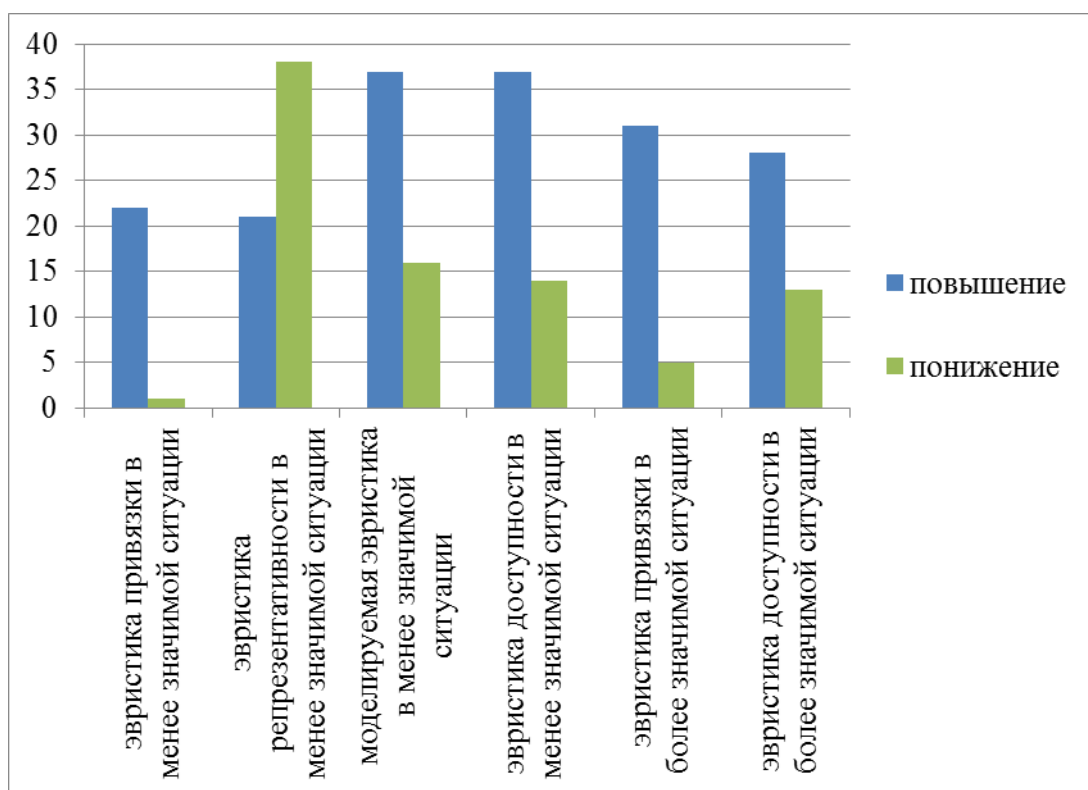


Рисунок 3 – Различия в частоте применения эвристик учителями при повышении и при понижении отметок для разных типов эвристик и разных по значимости ситуаций.

Эвристика репрезентативности и моделируемая эвристика в более значимой ситуации используются одинаково часто и при повышении, и при понижении отметки. А эвристика репрезентативности в менее значимых ситуациях используется чаще при понижении отметки ($p=0,002$). Это, возможно, объясняется всё той же «воспитательной» целью, которой пытаются добиться с помощью этих эвристик (эвристики репрезентативности и моделируемой эвристики).

Количество используемых эвристик значимо не различается у учителей предметов гуманитарного и естественнонаучного профиля, однако учителя гуманитарного профиля чаще используют эвристики при понижении отметок, чем учителя естественного профиля ($p=0,049$), а также чаще прибегают к эвристике репрезентативности ($p=0,042$), вероятно, потому что эвристика репрезентативности включает в себя языковую культуру ученика.

Таким образом, учителя используют эвристики при принятии решения о том, какую отметку поставить ученику. Они чаще обращаются к эвристике доступности, эвристике репрезентативности и моделируемой эвристике, реже – к эвристике привязки. Выбираемые учителями эвристики, а также частота их применения различаются в разных по степени значимости ситуациях выставления отметки, а также при повышении и понижении отметки. Эвристику привязки используют чаще в

более значимых ситуациях, а эвристику репрезентативности – в менее значимых. При повышении отметки эвристику привязки, эвристику доступности и моделируемую используют чаще, чем при понижении, при этом эвристику репрезентативности используют значительно чаще при понижении отметки. Кроме того, применяемые эвристики различаются у учителей разного профиля.

Знание особенностей эвристик, применяемых учителями при выставлении отметок ученикам, позволит предсказать, к каким ошибкам эти эвристики могут привести, а также предотвратить многие из этих ошибок.

Список использованных источников

1. Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро /Д. Канеман. – Москва: АСТ, 2014.
2. Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2010. – режим доступа : <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=3863>. Дата доступа : 09.04.2015.
3. English, B. Playing Dice with Criminal Sentences: The Influence of Irrelevant Anchors on Experts' Judicial Decision Making / B. English, T. Mussweiler, F. Strack// Personality and Social Psychology Bulletin. – 2006. – 32. – p. 188–200.
4. Kahneman, D. Maps of Bounded Rationality: A Perspective on intuitive Judgment and Choice / D. Kahneman // Les Prix Nobel. – 2002. – p. 449–489.
5. Lichtenstein, S. Do those who know more also know more about how much they know? / S. Lichtenstein, B. Fischhoff // Organizational Behavioral and Human Performance. – 1977. – 20. – p. 159–183.
6. Northcraft, G.B. Experts, Amateurs, and Real Estate: An Anchoring-and-Adjustment Perspective on Property Pricing Decisions / G. B. Northcraft, M. A. Neale // Organizational Behavior and Human Decision Processes. –1987. – 39. – p. 84–97.
7. Oskamp, S. Overconfidence in case-study judgments / S. Oskamp // Journal of Consulting Psychology. – 1965. – 29. – p. 261–265.

Зайцева Юлия Владимировна – студентка 4 курса факультета философии и социальных наук БГУ.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент **Ю. С. Смирнова**.

УДК 159.9

Закурина Р.А.
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ О КОМПЬЮТЕРЕ

Данная статья посвящена проблеме здорового образа жизни младших школьников. В статье представлен теоретический анализ подходов к понятию «социальные представления». Приведены данные, отражающие особенности социальных представлений о компьютере у детей старшего дошкольного возраста и детей младшего школьного возраста, полученные на основе сравнительного исследования.

Современные информационно-коммуникативные технологии значительно расширили возможности человека. Компьютеризация всех сфер общественной жизни человека – одно из самых впечатляющих событий. Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая своим влиянием современных детей и подростков.

Информатизация общества – это сегодняшняя реальность. В наши дни решающее значение в любой области человеческой деятельности имеет получение информации, ее обработка и применение. Компьютерные локальные, региональные, межрегиональные и, наконец, глобальные системы связи создают инфраструктуру современной цивилизации. Пользоваться этой информационной инфраструктурой и обогащать ее завтра будут сегодняшние дошкольники и младшие школьники. Именно поэтому дети младшей возрастной группы должны уже сегодня уметь пользоваться компьютером как инструментом своей деятельности [5].

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире. Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Сущность учебной деятельности – присвоение научных знаний, перестройка всей личности ученика, т.е. в отличие от других видов деятельности результатом учебной являются изменения в самом субъекте. В процессе овладения содержанием форм общественного сознания как продукта организованного мышления многих поколений людей у ребенка возникает такое отношение к действительности, которое связано с формированием у него теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования), которые и

являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста [2].

В настоящий момент увеличивается количество школьников умеющих работать с компьютерными программами, в том числе и играть в компьютерные игры. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий, а именно распространение компьютерных игр оказывает большое влияние на воспитательное пространство детей и подростков.

Сегодня никто уже не обсуждает, можно ли разрешать младшему школьнику пользоваться компьютером. Компьютер прочно вошел в человеческую жизнь и оказывает огромное влияние на формирование полноценной личности и кругозора человека, помогает ориентироваться в информационном пространстве и понимать окружающий мир. Компьютер прочно входит и в жизнь ребенка, привлекая его своей средой, возможностями и особенно играми. Поэтому полностью ограждать ребенка от компьютера не стоит, и это уже невозможно. Нужно лишь точно понимать позитивные и негативные следствия работы с компьютером [8].

Понятие безопасности ребенка во многом основывается на возможности контролировать информацию, которую получает ребенок. Однако в наше время, время телевидения, Интернета и мобильной связи контроль за получением ребенком информации становится абсолютно невозможным [11].

Между миром родителей и детей, учителей и учеников всегда существовали границы, всегда была информация в мире взрослых, недоступная детям, благодаря информационно-коммуникационным технологиям границы доступности информации стираются, ее невозможно дозировать, невозможно соблюдать границы. Для ребенка не остается тайных мест во взрослой жизни [5].

Нынешнее поколение родителей по отношению к своим детям в восприятии собственном и детском - самое некомпетентное. Масса вопросов, в которых дети компетентнее взрослых, включая уровень владения информационно-коммуникационными технологиями, в классе всегда есть дети, владеющими компьютерными программами, функциями мобильных телефонов значительно лучше учителей. Нынешние родители, будучи подростками, процесс социализации осуществляли в дворовых компаниях, нынешние дети сидят в чатах, переписываются по «аське» и СМСками. Такое кардинальное изменение оставляет родителей в замешательстве, дети, не задавая вопросов родителям, ищут на них ответы в Интернете, уходят в виртуальное пространство — это размывает границы между миром родителей и детей. В чатах можно назваться любым именем, обозначить любой возраст, а максимально упрощенный язык и применение

специального сленга не позволит догадаться о реальном возрасте собеседника в чате. В Интернет-пространстве люди равны. Родителям трудно бывает понять, какие акты воспитания целесообразны в этих случаях, неуверенность, некомпетентность лишает оба поколения ориентиров и эталонов [6].

Интенсивное использование компьютерных технологий оказывает влияние не только на отношения взрослых и детей. С активным включением компьютера в жизнь ребенка его развитие имеет особенности. И, прежде всего, страдает адаптация ребенка к социуму, готовность жить в обществе людей. С одной стороны, ребенок владеет большим объемом информации, и самооценка его относительно его технических способностей и информированности высокая, с другой стороны, окружающий мир ему неизвестен и такой уверенности, которую он испытывает за компьютером, среди людей у него нет. Осложненной социализации современного ребенка содействуют кроме постоянного сидения за компьютером также просмотр большого объема телевизионных передач. Из-за этого ребенок начинает меньше общаться со своими сверстниками, навыки общения недостаточны, страдает умение считывать невербальные сигналы, мимику, жесты. Следствием проблем адаптации является и недостаточно развитая эмоциональная чувствительность. Ребенок, сидя за компьютерными играми, переживает бурные эмоции: радость, удивление, злость, отчаяние и т. д., но эти эмоции не связаны с сочувствием, пониманием состояния другого человека. Если кто-то будет страдать, болеть – у ребенка нет умения понять, что чувствует человек, также может быть осложнено понимание состояний, которые возникают в общении, таких, например, как стыд, вина, совесть, доверие [10].

Однако стоит заметить, что далеко не для всех детей компьютер и Интернет служат способами ухода от реального общения. Для многих, наоборот, это возможность для общения с друзьями. «Компьютерная зависимость» появляется, как правило, у детей, неуверенных в себе, испытывающих трудности в реальной жизни, неспособных наладить нормального общения с другими людьми. Такие дети уходят в мир фантазий (и компьютер - лишь один из многих вариантов такого бегства).

Для изучения особенностей представлений о компьютере у младших школьников было проведено сравнительное исследование на базе старшей группы № 14 ясли-сада № 99 СУП «АзотСервис» г. Гродно и учащихся 1-х классов гимназии №1 г. Гродно. В исследовании приняло участие 80 респондентов.

В задачи исследования выходило выявление особенностей представлений о компьютере у детей старшего дошкольного возраста и детей младшего школьного возраста с последующим сравнительным анализом.

В качестве основного метода эмпирического исследования был использован метод беседы с последующим контент-анализом полученных данных. С каждым ребенком работа проводилась индивидуально. Детям задавались вопросы, посредством которых выявлялись представления о компьютере и отношении к нему. Далее проводился сравнительный анализ данных, полученных при помощи контент-анализа ответов детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В результате исследования получены следующие результаты. На вопрос «Что такое компьютер» дети старшей группы отвечали, что это электронная машина (20%), вещь (которая показывает все, что напишешь, вещь мамина) – 20%; 20% детей ответили, что компьютер – это устройство, прибор для работы, т.е. давали категориальные ответы; описательное представление выявлено у 20% детей – отвечая на вопрос, дети описывали внешний вид компьютера («большой экран, где есть телевизор», «с мышкой телевизор», «экран с кнопками и колонкой»). Единичными были такие ответы как «ноутбук», «это есть в телефоне», «большая игрушка», «штука».

У 70% детей младшего школьного возраста выявлены категориальные ответы. Наиболее часто встречающимся был ответ «устройство» – 25%. Для детей данного возраста характерны более содержательные характеристики: «устройство, где хранятся программы», «устройство для работы с дисками», «устройства с проводами, можно закачивать игры». По 15% детей ответили, что компьютер – это техника, электроника, машина. Описательное представление выявлено у 15% детей («экран с проводами», «много кнопок и проводов»). 5% детей ответило, что компьютер – это интернет.

Компьютеры дома есть почти у всех детей – у 95% младших школьников и 100% дошкольников.

На вопрос «Как устроен компьютер» большинство детей старшей группы дали подробный ответ (65%): «экран, много проводов, мышка, кнопки, подставка для дисков, монитор, вентилятор». Остальные ответы: «не знаю», «внутри есть человек, который нажимает кнопки», «внутри есть разноцветные листики», «квадрат, где есть мультики» - 35%.

Дети младшего школьного возраста в большей степени осведомлены об устройстве компьютера. 85% детей подробно описывали из чего состоит компьютер («монитор, системный блок, видеокарта, дисковод, провода и т.д.). 15% детей не имеют представлений об устройстве компьютера.

Почти все дети в исследуемых группах знают для чего может быть использован компьютер. Наиболее часто употребляемые назначения компьютера совпадают у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: для работы (по 45% соответственно), для просмотра

фильмов и игр (по 50% соответственно). В каждой группе по одному ребенку (5 %) не знают для чего используют компьютер.

На вопрос «Что ты умеешь делать на компьютере» дети старшего дошкольного возраста разграничили понятия «смотреть мультики» – 55% и играть – 30%, 15% детей ничего не умеют делать на компьютере. 90% детей младшего школьного возраста используют компьютер для того, чтобы играть в игры и смотреть видео, мультфильмы. 5% детей умеют качать игры с интернета и звонить по скайпу, 5 % – ничего не умеют делать.

Наибольший показатель проведения времени за компьютером у детей детского сада – 1 час (50%), 50% детей отметили, что редко пользуются компьютером (на выходные). 40% младших школьников находятся за компьютером до 2 часов в день (после уроков). 60% детей считают, что проводят за компьютером очень мало времени («только на выходные, «только 15 минут после того, как прочитаю», «не каждый день, очень мало»).

Большинство детей детского сада считают компьютер полезным (65%) – «для знаний», «для работы», 15% детей видят в нем и вред и пользу, 20% детей считают компьютер вредным («может болеть голова», «глазкам вредно»). 60% младших школьников считают компьютер несомненно полезным, 20% видят в компьютере только вред, 20% отмечают как полезные так и вредные свойства («для учебы полезный, для здоровья вредный», «может затянуть»).

Отношение к компьютеру у 80% детей детского сада положительное. У 20% отношение отрицательное («часто зависает», «медленно загружается», «виснет». 100% детей младшего школьного возраста компьютер очень нравится.

Проанализировав полученные данные, можно отметить, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста имеют устойчивые представления о компьютере. Для детей младшего школьного возраста характерны более содержательные характеристики, они оперируют в большей степени категориальными ответами относительно понятия «компьютер», его устройстве, функциях и способах применения. Можно отметить, что с возрастом возрастает количество направлений применений, в младшем школьном возрасте увеличивается процент детей, играющих в компьютерные игры. На примере детей старшей группы мы можем видеть, что при большой осведомленности детей о способах применений компьютера, лишь малая часть этих знаний реализуется на практике. Можно предположить, что увеличение направлений применений связано с расширением круга интересов и использованием компьютера в учебном процессе, что происходит в начальной школе.

Список использованных источников:

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста / Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2000. – №6. – С. 40-63.
3. Андреева, Г. М. К проблематике психологии социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. – 1999. – № 3.
4. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. - М. Издательство: Аспект-пресс, 2004. - 288 с.
5. Васильева, И.А. Психологические факторы компьютерной тревожности / И.А. Васильева, Е.И. Пашенко // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 56–63.
6. Войскулинский, А.Е. Развивается ли агрессивность детей и подростков, увлеченных компьютерными играми? / А.Е. Войскулинский // Вопросы психологии. – 2010. – №6. – С.133–144.
7. Брушлинский, А.В. Социальная психология в России и теория Сержа Московичи / А.В. Брушлинский // Предисловие к С. Московичи Век толп. – М.:1998. – С. 5–11.
8. Коркина, А.Ю. Критерии психологической оценки компьютерных игр и развивающих компьютерных программ / А.Ю. Коркина // Психологическая наука и образование. – 2008. - №3. –С. 20–30.
9. Лидерс, А.Г., Минеева, О.А. Имплицитные теории семьи // Семейная психология и семейная терапия, 2004. – № 4. – С. 19–24.
10. Соловьева, О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников / О.В. Соловьева // Вопросы психологии. – 2003. - №3. – С. 22–35.
11. Якимова, Е.В. Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-90 годов / Е.В. Якимова. – М.: ИНИОН РАН. 1996.

Закурина Римма Андреевна – студентка 6 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К. В. Карпинский**.

УДК 159.9

Здановская В. В.
ПРОБЛЕМА АГРЕССИИ В КОНТЕКСТЕ СПОРТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Агрессия рассматривается как одно из проявлений человека как субъекта спортивной деятельности, предполагающей конкурентные отношения её участников. В статье приведены данные исследований агрессии как в теоретическом, так и в эмпирическом аспекте с учетом специфики спорта. Выдвинуто подлежащее проверке в дальнейшем исследовании предположение, согласно которому одним из мотиваторов агрессии спортсменов является сформировавшаяся у них самооценка.

Спорт представляет собой модель деятельностного пространства людей, в котором отдельные аспекты взаимоотношения имеют выраженную специфику, являясь в чем-то искусственными в отличие от многообразных отношений в обществе. Поскольку спорт с очевидностью предполагает стремление каждого к победе, то следствием становится выраженная конкурентность участников. Очевидно, что по своей состязательной сути спорт уже агрессивен, так как спортсмены на соревнованиях стремятся ущемить присущее каждому из них желание победить. Вместе с тем, ряд исследователей считает, что спорт, позволяя выражать агрессию, и в то же время не причиняя большого вреда другим людям, может способствовать формированию конструктивных форм агрессивного поведения спортсменов[3].

Проблема агрессии имеет давнюю историю. Многие исследователи в нашей стране и за рубежом занимались проблемой агрессии, но к одному знаменателю не пришли, так как она сложна и многогранна и, следовательно, одного решения быть не может. В центре внимания исследователей оказались такие аспекты проблемы: биологические и социальные возбудители агрессии, механизмы ее усвоения и закрепления, условия, определяющие проявления агрессии, индивидуальные и половозрастные особенности агрессивного поведения, способы предотвращения агрессии[5].

По мнению А. Басса и А. Дарки, агрессивные и враждебные реакции могут иметь следующие формы: физическая агрессия, косвенная агрессия, склонность к раздражению, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. В их исследованиях отмечается тенденция нарастания отдельных видов агрессии по мере взросления подростков: физической, вербальной агрессии, негативизма.

Ряд исследователей считает, что спорт, позволяя выражать агрессию, и в то же время не причиняя большого вреда другим людям, может способствовать формированию конструктивных форм агрессивного поведения спортсменов[3].

Такой аспект понимания агрессии в психологии спорта был заявлен в исследованиях в 70-80-е годы XX века. Так, К. Лоренц считал, что спорт представляет собой развитую форму борьбы в культурной жизни общества. Допуская грубую индивидуальную манеру поведения, спорт, по его мнению, является удобной формой для реализации накопленных агрессивных влечений, а соблюдение определённой корректности в спорте, даже в эмоциональных ситуациях, связано с проявлением самоконтроля как осознанной и одновременно инстинктивной реакции в борьбе. Другой автор – Кретти, следуя понятию «интраспецифическая агрессия», приравнивает агрессивное поведение в спорте к конкурентному поведению в более широком смысле. При этом подчёркивается сдерживание спортом общественно опасного поведения. Известный исследователь агрессии Басс, изучая молодых спортсменов, пришёл к выводу, что игра, сопровождаемая физической агрессией, поощряется тренером становится основной частью обучения как специфическая техника спорта[1]. Часто понятие "агрессивность" заменяют понятием "спортивная злость". При этом необходимо отметить, что агрессия в спорте является рациональной формой противостояния сопернику, мобилизации функциональных возможностей спортсмена на достижение конкретного результата.

Агрессия в спорте изучается как один из факторов спортивной деятельности. Некоторыми авторами отмечается, что в ряде видов спорта агрессия является важной и, главное, приемлемой составляющей спортивной деятельности. В одних видах спорта непосредственное проявление агрессивности может быть продуктивным, тогда как в других спортивных ситуациях или видах деятельности несвоевременная либо не туда направленная агрессивность не только не продуктивна, но может быть и нежелательной.

Психологическая структура спортивной деятельности включает в себя потребности, мотивы, которые отвечают той или иной потребности, средства, с помощью которых достигаются цели, а также эмоционально-волевой компонент. В комплекс потребностей субъекта спортивной деятельности входят: потребность в деятельности, активности, потребность в движении, потребность в реализации рефлексов цели и свободы, потребность в соперничестве, соревновании, самоутверждении, потребность быть в группе, принадлежать к определённому социальному кругу[5].

Очевидно, что у спортсмена потребность в самоутверждении является одной из важнейших. Удовлетворить эту потребность можно по-разному, но в спорте одним из действенных мотивов выступает победа на соревновании. Для этого необходимо реализовать несколько второстепенных целей, таких как непосредственное участие в этих соревнованиях, победа в отдельных играх, что предполагает переживание

спортсменом определенных как позитивных, так и негативных эмоций на разных этапах продвижения к победе. Это обусловлено тем, что потребность в её достижении, как и любая другая потребность, обнаруживается, прежде всего, в эмоциональных всплесках[2]. А на этом фоне поставленные цели достигаются различными способами, среди которых могут быть и разные формы агрессии, направленной на себя и (или) на другого как конкурента[3].

Спортсмены значительно чаще оказываются в стрессовых ситуациях, где их относительный успех или неудачу могут оценить другие. Более того, успех или неуспех, достигаемый ими, может быть очень точно измерен в метрах, очках, секундах, в выигрыше или проигрыше и т.д. Хотя результаты спортивных соревнований легко оценить, однако, не менее важным моментом является отношение самого спортсмена к своей деятельности. Так в исследовании С. Ю. Носачевой, опросившей более 300 мастеров спорта, лишь 3% спортсменов считают для себя спорт развлечением или игрой[1]. Поэтому неудивительно, что спортсмены страдают от переживания различных страхов и тревожности.

Результаты специальных эмпирических исследований достаточно противоречивы. Ряд из них свидетельствуют о высоких показателях агрессивности спортсменов, при этом характерно, что агрессивность выражена по-разному у спортсменов, занимающихся разными видами спорта. Например, у тех, кто занимается единоборствами (самбо, дзюдо, айкидо), агрессивность значительно выше, чем у легкоатлетов и лыжников[5]. Вместе с тем имеют место данные, согласно которым косвенная агрессия выше у студентов, чем у спортсменов. Студенты превосходят спортсменов и по показателю раздражительности. Поскольку косвенная агрессия и раздражительность проявляются во вспышках ярости, вспыльчивости, резкости, в неспособности управлять своими эмоциями, то это свидетельствует о том, что по сравнению со студентами спортсмены в большей степени владеют навыками управления своими эмоциями[4].

Агрессивные проявления людей имеют выраженную полимотивированность. В качестве одного из мотивационных образований личности в различных видах деятельности правомерно рассматривается

самооценка, которая, как известно, может быть адекватной или неадекватной, относительно завышенной или заниженной. Любая неадекватная оценка себя - завышенная или заниженная - затрудняют жизнь человека и могут послужить одной из причин агрессивного поведения.

Самооценка оказывается весьма значимой детерминантой в ситуативных проявлениях агрессии. Самооценка, закрепившаяся и ставшая чертой характера, не ограничивается рамками какой-либо одной

деятельности, а распространяется и на другие виды деятельности, осуществляемые человеком.

На основании изложенного выше и с учетом специфики спортивной деятельности можно предположить, что одним из главных факторов проявления агрессии спортсменами является самооценка. Данное предположение в дальнейшем будет конкретизироваться и проверяться в эмпирическом исследовании на выборе спортсменов, представляющих виды спорта с более или менее выраженным фактором конкурентности.

Список использованных источников

1. Крылов, А. А. Некоторые проблемы психологии спорта в современном мире / А. А. Крылов. – Вып. 14. – 1998. – С. 46-49.
2. Фирсов, М.Н. Психологический аспект спортивной деятельности / М.Н. Фирсов // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 1. – С. 89-90.
3. Платонова З. Н. Агрессия как фактор адаптации подростков, занимающихся спортом /З.Н. Платонова// Спортивный психолог – 2009. № 3. – С. 67–69.
4. Сафонов, В.К. Проявление агрессивности в поведении спортсменов и неспортсменов / В.К. Сафонов // Вестник СпбГУ – Сер. 12–2012. –Вып. 2. – С. 202–208.
5. Фирсов, К.Н. Психологический анализ агрессивности спортивной деятельности/ К.Н. Фирсов/ Вестник Костромского гос. ун-та. им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 5-6. – С.223–226.

Здановская Вероника Владимировна – студентка 2 курса факультета психологии Гродненского государственного университета им. Я. Купалы

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент **Т. К. Комарова**.

УДК 159.9

Зданович О.И.**СВЯЗЬ МЕЖДУ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ИХ АДАПТАЦИЕЙ К НОВОЙ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

В статье рассматриваются особенности связи этнической идентичности иностранных студентов и их адаптации к новой социокультурной среде. Особенности этнической идентичности иностранных студентов. Трудности адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде.

На протяжении всей истории человечества люди покидали родные места и перемещались по планете в поисках счастливой жизни или в надежде избежать войн и стихийных бедствий. Такие люди оказывались и оказываются в непривычном для них культурном окружении на новом месте. Со второй половины XX века темпы перемещений людей по планете и межкультурных взаимодействий многократно возросли. К чужой культуре вынуждены приспосабливаться, бизнесмены, студенты, туристы, а так же многочисленные мигранты. Соответственно возникает потребность в поиске и всестороннем изучении методов и способов эффективной социокультурной адаптации людей, постоянно перемещающихся в нашем динамичном мире.

Все переселенцы сталкиваются с трудностями адаптации к чужой культурной среде. Сложности возникают при взаимодействии с местными жителями, в восприятии местных обычаев, норм и правил. Ускорение темпов глобализации современного мира и увеличение количества межкультурных взаимодействий напрямую не способствует разрушению негативных стереотипов в общении между народами, не уменьшает неприятие иных традиций и норм жизни. Напротив, увеличение количества межличностных общений представителей разных этносов и культур может привести к усилению предубеждений и отторжению норм культуры, в среде которой находятся переселенцы. Это подтверждают многочисленные инциденты с мигрантами из стран Африки и Азии в Европе, азиатскими мигрантами в России, проблемы этнических русских в бывших республиках СССР. В этой связи очень важно понять, при каких условиях адаптация к новым культурным нормам пройдет наиболее безболезненно как для самого переселенца, так и для принимающей его страны, что поможет наладить доверительное межличностное общение мигранта с его новыми согражданами. Поэтому исследование проблем адаптации личности в иной культурной среде актуально, так как способствует разрешению острых межэтнических, межконфессиональных проблем и поддержанию мирных отношений в масштабах, как всего человечества, так и отдельных обществ. Проблемы социальной адаптации

изучаются различными социальными и гуманитарными науками. Мировая социологическая наука изучением вопросов адаптации стала заниматься в конце XIX - начале XX вв. В этот период были заложены теоретические основы изучения данной проблемы. В дальнейшем появляются работы, в которых представлены различные теоретико-методологические подходы к анализу социальной адаптации, а также выявляется специфика протекания социальной адаптации и особенности ее изучения в различных социальных контекстах. У.Томас и Ф.Знанецкий разработали методологический инструментарий анализа проблемы адаптации эмигрантов в новой социокультурной среде. Т.Парсонс выявляет содержание и функциональное значение адаптации как фундаментального свойства социальных систем. Теоретическая значимость работы заключается в обогащении этнологического знания (введение результатов эмпирических исследований по различным вопросам и проблемам пребывания туркменских студентов в белорусской среде). Практическая значимость обусловлена возможностью использования данной работы для оптимизации и увеличения эффективности обучения иностранных студентов в Беларуси, упрочнения межкультурных связей, повышения уровня престижа белорусского образования на мировой арене.

Цель исследования – изучить связь этнической идентичности иностранных студентов и их адаптации к новой социокультурной среде.

Гипотеза исследования – предположение о связи этнической идентичности иностранных студентов и их адаптации к новой социокультурной среде.

В качестве основных методов эмпирического исследования были использованы:

- 1.«Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде» (Тест Л.В. Янковского). Разработанный опросник позволяет выявить уровень и тип адаптации эмигрантов к новой социокультурной среде. Опросник включает в себя 6 шкал, соответствующих различным типам адаптации.

- 2.«Методика диагностики типов этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Методика позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межетнической напряженности, содержит 6 шкал, которые соответствуют сопределенным типам этнической идентичности. Использовались методы статистической обработки – определение коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В исследовании приняло участие 60 иностранных студентов (Туркменистан), обучающихся в ГРГУ имени Янки Купалы.

Проведение исследования состояло из 4 этапов:

1. Подготовительный (анализ литературы по проблематике темы исследования, выдвинуты цели, задачи, гипотеза исследования).

2. Проведение эмпирического исследования (сбор фактических данных, обеспечивающих достоверность выводов).

3. Количественная обработка данных.

4. Анализ и интерпретация полученных данных.

В ходе диагностики адаптации личности иностранных студентов к новой социокультурной среде почти по всем шкалам преобладает средний уровень. Однако не по одной из шкал мы не наблюдаем высоко адаптированные преобладания. В тоже время по шкалам депрессивность и отчужденность преобладает низкий уровень. Подобная картина вполне характерна для иностранных студентов, чья этнокультура в значительной степени отлична от этнокультуры белорусского народа. Тем не менее, в этих условиях, осознавая потребность в образовании они, так или иначе, в большей или меньшей степени, кооперируясь друг с другом, вынуждены приспособливаться, и жить в соответствии с теми установками (в основном социальными), которыми руководствуются коренные жители. Мы предполагаем, что именно поэтому испытуемые отчасти могут скрывать свою депрессивность и отчужденность.

В ходе диагностики этнической идентичности иностранных студентов обращает на себя внимание тот факт, что большинство испытуемых имеют высокий уровень позитивной этнической идентичности. Для испытуемых из Туркменистана, приехавших на учебу в славянский ВУЗ, без сомнения свойственна демонстрация собственной этничности. Туркменистан как самостоятельное государство всегда был и остается этнически довольно уникальным и отличным от славянского мира государством. К тому же последнее десятилетие самостоятельного существования эта тенденция усилилась, равно как и в других восточных государствах, получивших не только государственную, но и культурную самостоятельность. Известно, что система образования в Туркменистане культивирует восточные ценности гармонично с общими цивилизационными, принятыми за основу в других высоко развитых странах. Понятие сохранения национальности и в тоже время уважение и признание ими других этносов лежат в основе развития личности на всех возрастных этапах. Все эти обстоятельства, по видимому, и обосновывают высокую степень развитости именно нормы этнической идентичности по сравнению с другими ее типами. Мы полагаем, что именно за счет развитости у большинства испытуемых позитивной этнической идентичности, не находят своих ярких проявлений ни этнофанатизм, ни этнонигилизм и тем более ни этноэгоизм.

В результате статистической обработки, полученных в ходе нашего исследования данных, было обнаружено три значимые корреляции между типами идентичности и адаптацией иностранных студентов к новой для них социокультурной среде. Это оказались показатели по шкале

депрессивности и позитивным типам этнической идентичности этноизоляционизма и адаптивности, этноизоляционизма и интерактивности. Несомненно находясь в своей привычной социокультурной атмосфере, не испытывая никаких сложностей в ощущении собственной культурной самодостаточности испытуемые совершенно по - другому воспринимают новый для них мир. Из бесед с испытуемыми выяснилось, что большинство временных эмигрантов (такowymi являются испытуемые) чаще всего испытывают трудности в социальном и бытовом плане. Тем не менее результаты говорят от том, что испытуемые имеют высокий уровень позитивной этнической идентичности, возможно благодаря которому снижается уровень депрессивности и отчужденности. Так же обнаружены низкие показатели по таким типам этнической идентичности как этноэгоизм, этноизоляционизм, этнонигилизм, что благоприятно влияет на уровень адаптивности и интерактивности. Испытуемые обладают сочетанием позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Так же они не проявляют дискриминационных форм межэтнических отношений, они принимают или вынуждены принимать социум в котором живут, находить общий язык с коренными жителями, уважать их мнение, сохраняя при том свою индивидуальность. Таким образом, гипотеза о наличии связи между этнической идентичностью иностранных студентов и их адаптацией к новой социокультурной среде подтвердилась статистическим путем.

Список использованных источников

1. Лебедева, Н.М. Социальная психология этнических миграций / Н.М. Лебедева – М. : МГУ, 1993. – 264 с.

Зданович О.И. – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Я.Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ им. Я.Купалы, доцент **Л.А. Семчук.**

УДК 159.922.6

Иванейко В.О.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЗАВЕРШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Исследование охватывает этапы профессионального становления человека, в течение которых происходит снижение удовлетворенности профессиональной деятельности личности. Предметом исследования стали возрастные особенности профессионального становления в период завершения профессиональной карьеры.

В последние годы из-за изменений в социально-экономической сфере жизни при рассмотрении карьеры личности делается акцент на стремлении к профессиональному успеху, определенному статусу в обществе за счет собственных усилий, способностей и профессионализма. Карьера – успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности [4]. Профессиональная карьера включает достижения человека в основных сферах: развитие личности, достижение ею профессионализма, обретение социальных и материальных достижений, профессионально-должностной статус, признание и материальное благополучие [11].

Профессиональная карьера – одна из составляющей части жизненного пути. Жизненный путь личности определяется особым социальным, системным качеством индивида, связанным с его позицией в мире и по отношению к миру, к другим людям, к самому себе, к своей деятельности и жизни в целом. В исследованиях отечественных и зарубежных психологов профессиональное становление личности является важнейшей составляющей жизненного пути [2,3].

Карьера тесно связана с профессиональным становлением личности, задача которой включает в себя: выбор профессии, своего места в мире профессии, формирование отношения к профессиональной деятельности и к себе.

Каждый человек в своей жизни проходит периоды профессионального становления, факторами которого являются детерминирующее развитие субъекта профессионального становления в социально-экономической ситуации и ведущей деятельности, вначале учебно-профессиональная, затем – профессионально-образовательная и профессиональная [10].

Профессиональное становление охватывает длительный период: 35 — 40 лет жизни человека. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому

возникает необходимость разделения данного процесса на этапы и стадии [3].

Переход от одной стадии к другой сопряжен с субъективными и объективными трудностями, которые представляют собой нормативные кризисы профессионального становления личности [5]. Кризис профессионального становления – непродолжительный по времени период кардинальной перестройки личности, изменения вектора её профессионального развития. Кризисы играют важную роль в профессиональном становлении личности. От того, какие вопросы ставит перед собой человек в периоды этих кризисов и как он на них отвечает, существенно зависят содержание и направление его дальнейшего профессионального пути [5].

Кризисы играют важную роль в профессиональном становлении личности. От того, какие вопросы ставит перед собой человек в периоды этих кризисов и как он на них отвечает, существенно зависят содержание и направление его дальнейшего профессионального пути [2].

Успешный профессиональный путь напрямую связан с удовлетворенностью жизнью. Удовлетворенность выступает как предпосылка продуктивной деятельности. Наличие положительной перспективы, добрых взаимоотношений в трудовом или учебном коллективе, в семье, являются факторами, способствующими формированию удовлетворенности [5].

Общим психологическим содержанием удовлетворённости выступает оценка личностью достижения цели деятельности и удовлетворения соответствующей потребности, отражение реализованности смысловых отношений личности в деятельности, профессии, жизни в целом.

Предметом исследования стали возрастные особенности профессионального становления в период завершения профессиональной карьеры. Цель исследования стало психологическое изучение этапов профессионального становления человека, в течение которых происходит снижение удовлетворенности профессиональной деятельности личности.

Для сбора эмпирических данных мы использовали методику «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева (ИУдТ) [12], методику «Способность самоуправления» (СС) [9], методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (УСФ) [1], а так же шкалу удовлетворенности жизнью Э.Динера (SWILS) [7]. Для определения уровня развития осознанной саморегуляции деятельности как одного из компонентов личностной регуляции деятельности, респондентам был предложен тест «Способность к самоуправлению» Н. М. Пейсахова [9]. Используемые в исследовании методики позволяют нам выявить удовлетворенность личности различными аспектами жизни и

своей профессиональной карьеры и особенности её осознанной саморегуляции деятельности.

Эмпирической базой исследования стали 70 респондентов, которые в соответствии со стажем трудовой деятельности и возрастом были разделены на две группы – представители периода профессиональной зрелости и периода завершения профессиональной карьеры. Все респонденты имели законченное высшее образование, а также стаж профессиональной деятельности свыше 10 лет.

Для сравнения выраженности изучаемых параметров в выборках нами применялся непараметрический критерий U Манна-Уитни [8]. В таблице 1 приведены результаты, показывающие обнаруженные нами различия в выраженности параметров профессионального становления в период профессиональной зрелости и в период завершения профессиональной карьеры.

Таблица 1– Результаты расчета значений критерия U Манна – Уитни для сравнения выраженности параметров профессионального становления в период профессиональной зрелости и в период завершения профессиональной карьеры

Период		N	Средний ранг	p
Интерес к работе	период профессиональной зрелости	35	41,17	0,014
	период завершения профессиональной карьеры	35	29,83	
Удовлетворенность достижениями в работе	период профессиональной зрелости	35	41,03	0,018
	период завершения профессиональной карьеры	35	29,97	
Удовлетворенность условиями труда	период профессиональной зрелости	35	40,16	0,043
	период завершения профессиональной карьеры	35	30,84	
Общая удовлетворенность трудом	период профессиональной зрелости	35	42,19	0,006
	период завершения профессиональной карьеры	35	28,81	
Планирование	период профессиональной зрелости	35	26,37	0,000
	период завершения профессиональной карьеры	35	44,63	
Критерий оценки качества	период профессиональной зрелости	35	43,90	0,000
	период завершения профессиональной карьеры	35	27,10	
Индекс уровня социальной фрустрированности	период профессиональной зрелости	35	30,54	0,041
	период завершения профессиональной карьеры	35	40,46	
SWILS	период профессиональной зрелости	35	42,84	0,002
	период завершения проф. карьеры	35	28,16	

Анализ результатов исследования выявил, что показатели удовлетворенность жизнью и профессиональной карьерой в период профессиональной зрелости по многим категориям выше чем в период завершения профессиональной карьеры, т.е. наблюдается спад удовлетворённости жизнью и профессиональной карьерой по многим параметрам.

В период профессиональной зрелости, наглядно выражена общая удовлетворенность трудом и жизнью. Человек находящейся в этом периоде, после многочисленных лет профессионального труда, принял все усилия и сделал все необходимое, чтобы в зрелости быть удовлетворенным проделанной работой. Субъект достигает вершин независимости и самовыражения. Удовлетворённость представляется когнитивной составляющей счастья, суждением о том, насколько всё было и остаётся благополучным. Закономерно, что показатели уровня социальной фрустрированности в период профессиональной зрелости ниже, чем в период завершения профессиональной карьеры.

В период окончания профессиональной карьеры в контуре осознанной саморегуляции деятельности более выражено планирование - этот процесс становится личностно значимым, поскольку человек пробует себя в новых видах деятельности. Субъект старается представить свою жизнь на пенсии, наметить некоторый план тех действий или занятий, которыми он будет заниматься в этот период времени.

Подобная картина субъективного переживания личностью периода завершения профессиональной карьеры отражает объективную необходимость подведения личностью итога всей системы отношений с другими людьми, отношения к себе, к своим возможностям и достижениям в контексте профессиональной деятельности. Личность все меньше связывает своё будущее с работой и испытывают состояние психологического дискомфорта. Уход на пенсию означает сужение социально-профессионального поля контактов, снижение финансовых возможностей, социально-психологическое старение. Этот период приобретает кризисный характер – это связано с необходимостью усвоения новой социальной роли и поведения. Происходит поиск самовыражения в новой жизненной ситуации.

Для снятия кризисных явлений целесообразно проводить социально-психологическую подготовку к новому виду жизнедеятельности, курсы по подготовке к уходу на пенсию, вовлекать в общественно полезную деятельность. Примером может служить проект «Университет третьего возраста» – это социально-образовательный проект для пожилых людей, площадка для творческого развития и постоянного диалога разных поколений.

Список использованных источников

1. Вассерман, Л.И. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и её практическое применение. Методические рекомендации / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, М.А. Беребин. - СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2004. – 28 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 240с.
3. Иванов, С.А. Показатели удовлетворенности личности профессиональной карьерой и жизнью / С.А. Иванов, Е.В. Савушкина// Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я.Купалы; науч. ред.: К.В.Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2010. – с . 134–158.
4. Карпинский, К. В. Жизненный путь личности как проблема психологии / К. В. Карпинский // Психологія. – 2005. – № 3.
5. Кудрявцев, Т.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. –№1.
6. Липина, С.В. Кризисы профессионального становления / С.В. Липина // Сацьяльна-педагогічна работа. - 2010. - № 9. - С. 45-52.
7. Логинова, Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологии / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 1985. № 1. – С. 103 – 109.
8. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / А. Д. Наследов. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.
9. Пейсахов, Н.М. Тест «Способность самоуправления» // Столяренко Л.Д. Основы психологии. Р-н-Д, 1997. С. 524–532; см. приложение 6. С. 170.
10. Пряжников, С.Н. Профессиональное и личностное самоопределение / С.Н. Пряжников. - М.: Воронеж, 1996.
11. Толочек, В. А. Современная психология труда/ В.А. Толочек. – Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.
12. Фетискин, Н.П. Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов.– М., Изд–во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Иванейко В.О. – студентка 6 курса факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы.

Научный руководитель – преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ им. Я. Купалы **С.А. Иванов.**

УДК 159.9

Иштиак Н.В.**ВЫБОР ТАКТИК САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕВУШКАМИ С
РАЗНОЙ САМООЦЕНКОЙ ВНЕШНОСТИ**

Представлены результаты эмпирического исследования самооценки внешности учащихся колледжа как фактора выбора ими тактик самопрезентации. Выявлено наличие особенностей в предпочтении тех или иных тактик самопрезентации девушками с адекватной и неадекватной самооценкой своей внешности.

Самопрезентация является одним из способов регулирования взаимодействия субъекта с окружающей средой, презентации себя, своего Я и своих возможностей; результат такого поведения личности определяет ее место в социальной системе координат [7]. Увеличение социальных связей и повседневных интеракций, вовлеченность в большое число социальных групп приводят к необходимости управлять впечатлением о себе и тем самым регулировать взаимодействие не только в особых, редко встречающихся, но и в повседневных ситуациях. Кроме того, развитие массовых коммуникаций и политических технологий увеличивает значимость процессов управления впечатлением и построения собственного имиджа, который рассматривается не только как средство для различного рода манипуляций, но и как необходимый элемент самореализации для каждого человека [6].

Потребности человека в признании, принятии и самовыражении относятся к числу наиболее значимых человеческих потребностей. Каждый человек нацелен на удовлетворение названных потребностей, что невозможно без формирования благоприятного впечатления о себе. Очевидно, что самопрезентация основывается на современных требованиях этики и этикета общения, эстетики одежды, мимической привлекательности и располагающей манеры общения.[1]. По этой причине все люди, как правило, стремятся управлять производимым впечатлением, используя при этом различные тактики и стратегии самопрезентации [7]. Проблематика самопрезентации в настоящее время интенсивно разрабатывается в трудах отечественных и зарубежных ученых, и сегодня накоплен существенный материал относительно различных аспектов самопрезентации: мотивов самопрезентации; влияния внешних и внутренних факторов на особенности самопрезентации; гендерных различий в самопрезентации человека и др. [4].

Среди значимых факторов выбора тактики самопрезентации рассматриваются такие как: гендерные различия, профессия, возраст, ситуация и общество, личностные установки и качества индивида, самооценка и др.[4]. Однако такой фактор

самопрезентации как уровень самооценки своей внешности на женской выборке респондентов юношеского возраста ранее не изучался.

В связи с этим нами было проведено исследование, цель которого заключалась в том, чтобы выявить особенности выбора тактики самопрезентации девушками с разной самооценкой внешности. Исследование проводилось на базе информационного отделения колледжа легкой промышленности г. Гродно. Выборку составили 90 девушек в возрасте 22-23 лет.

На первом этапе предстояло определить самооценку внешности у учащихся колледжа. Самооценка внешности выявлялась через сопоставление идеального образа физического Я и образа физического Я в настоящем. Для обработки результатов использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. [5]. В результате исследования были получены значения коэффициента корреляции в диапазоне от $-0,52$ до $+0,92$. На основе полученных данных все испытуемые были разделены на 3 группы с соответствующей самооценкой внешности – с адекватной, заниженной и завышенной.

Проведенный анализ данных обнаруживает, что у 46,2% респондентов имеет место адекватная самооценка внешности, у 23,1% – представлена завышенная самооценка внешности и у 30,7% – заниженная. Таким образом, доминирующим видом самооценки внешности у учащихся является адекватная самооценка внешности. Данные показатели можно объяснить тем, что самооценка в период юности становится наиболее реалистичной, но в целом, как утверждают некоторые авторы, адекватность самооценок с возрастом повышается. Так самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские – чем подростковые [5].

На втором этапе в выявленных группах определялись особенности выбора респондентами с разной самооценкой внешности тех или иных тактик самопрезентации. Для этого использовалась шкалы измерения тактик самопрезентации С. Ли, Б. Куигли.

Результаты свидетельствуют о том, что испытуемыми с заниженной самооценкой чаще других выбираются тактики самопрезентации защитного типа, предполагающие сосредоточенность человека на своих негативных качествах, воздержание от привлечения внимания окружающих, склонность избегать риска. Это совпадает с мнением ряда исследователей, которыми отмечается, что защитная самопрезентация чаще всего не осознается и проявляется в том, что субъект выбирает неадекватную для решения своих задач среду: либо руководствуясь заниженными требованиями, либо – непомерно высокими [7]. Учащиеся с завышенной самооценкой внешности чаще других выбирают тактики самопрезентации ассертивного типа. Это подтверждает положение о том,

что люди с завышенной самооценкой самопрезентируются в самоусиливающей манере (то есть подчеркивают свои выдающиеся хорошие качества, требуют внимания от окружающих, склонны к принятию риска) [2]. Учащиеся с адекватной самооценкой используют в равной мере все имеющиеся тактики самопрезентации, как защитного типа, так и ассертивного, в зависимости от обстоятельств. Они гибко выстраивают свое поведение, руководствуясь своим внутренним (реальным) Я либо руководствуются впечатлением, которое хотят произвести (проективным Я – проекцией мнений других о себе). Здесь основной акцент делается на параметры ситуации – степень знакомства с окружением, длительность общения, зависимость от окружения, значимость ситуации для человека с точки зрения его жизненного пути.

При помощи критерия Манна-Уитни было оценено различие между тактиками самопрезентации ассертивного типа и защитного в данных группах. Из результатов анализа следует, что в группе с заниженной самооценкой внешности различия между выбором тактик самопрезентации защитного и ассертивного типа статистически значимы ($U = 4$, $p = 0,05$. $U_{\text{эмп}} < U_{\text{крит}}$). Следовательно, можно сделать вывод, что учащимися с заниженной самооценкой внешности более часто выбираются тактики самопрезентации защитного типа.

В группе с адекватной самооценкой внешности различия между выбором тактик самопрезентации несущественны ($U = 8$, $p = 0,05$. $U_{\text{эмп}} > U_{\text{крит}}$). Из этого следует, что учащиеся с адекватной самооценкой выбирают примерно с равной частотой все тактики самопрезентации.

В группе с завышенной самооценкой внешности различия между выбором тактик самопрезентации также несущественны ($U = 10,5$, $p = 0,05$. $U_{\text{эмп}} > U_{\text{крит}}$).

Следует отметить, что чаще других испытуемыми, независимо от уровня самооценки, выбираются тактика «Извинение» как признание ответственности за любые обиды, вред, нанесенные субъектом другим, или за негативные поступки. При этом вербальные и невербальные выражения раскаяния и вины часто проявляются как норма вежливости.

Конкурирующей тактикой самопрезентации у девушек является тактика «Желание/старание понравиться», в соответствии с которой осуществляются действия и поступки с целью вызвать у окружающих симпатии к субъекту, часто получение определенной пользы от этого. Такая тактика может принимать форму лести, конформности, возвышения других, оказания услуг, делания подарков и т. п.. Распространение данной тактики самопрезентации среди учащихся может быть связана с большой популярностью среди молодежи литературы, транслирующей манипулятивные техники воздействия, такие как лесть, возвышение других, подношение подарков. Помимо этого потребность в принятии и

признании является одной из доминирующих социальных потребностей человека, в силу чего может послужить основой естественного стремления девушек понравиться людям [3].

Полученные в исследовании данные показывают, что самооценка внешности может рассматриваться как фактор выбора личностью тактики самопрезентации в её взаимодействии с другими людьми.

Список использованных источников

1. Любимова, Е.А. Новые формы государственности и государственная служба / Е.А. Любимова // Самопрезентация как технологический прием создания позитивного имиджа государственного служащего: мат. Респ. науч.-практ. конф., Москва, 23 мая 1996г. / Рос. акад. гос. службы при президенте Р.Ф. – Москва, 1996. – С. 207–210.
2. Михайлова, Е. В. Обучение самопрезентации / Е.В. Михайлова [Электронный ресурс]. – 2007 . – Режим доступа: <http://id.hse.ru/data/2010/11/11/1209430070/1.2.pdf> – Дата доступа: 20.03.2014.
3. Перережко, И. Р. Научно-методическое обеспечение процесса социальной адаптации учащихся / И.Р. Перережко // Социально-педагогическая работа. – 2010. – № 5. – С.3–9
4. Пикулёва О.А. Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.А. Пикулева; Санкт–Петер. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2004. – 248 с.
5. Сарбай, А.В. Взаимосвязь самооценки внешности и мотивации аффилиации у студентов: автореф. дис. ... маг. псих. наук: 1–23 80 03 / А.В. Сарбай; ГРГУ им. Я.Купалы. – Гродно, 2010.
6. Федорова, Н.А. Личностные и ситуационные факторы выбора вербальных техник самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.А. Федорова; Моск. гос. ун-т им. М.В.Ломоносова – Москва, 2007. – 160 с.
7. Чекалина, А.А. Об особенностях самопрезентации женщин-учителей / А.А. Чекалина // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №3. – С. 85–88.

Н. В. Иштиак – студентка 5 курса факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы, доцент **Т.К. Комарова**

УДК 159.9

Каленик Е.М.

ЦЕННОСТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЯХ С ГАРМОНИЧНЫМ СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

В статье обсуждаются особенности ценностной интеграции с родителями подростков из семей с гармоничным стилем воспитания. Эмпирическое исследование выявило у вышеозначенной группы респондентов иерархию терминальных и инструментальных ценностей с учетом фактора пола. Изучена рефлексия подростками разного пола ценностных ориентаций своих родителей, а также выявлена степень выраженности ценностной интеграции подростков с родителями с учетом их представлений о стиле родительского воспитания.

Проблема отношения подростка к своей семье является актуальной в современных условиях, поскольку ускоренный темп жизни, недостаток нравственно-этических начал в отношениях взрослых, низкая социально-психологическая культура общения приводят к нарушениям отношений между родителями и детьми. Тем более, что в наше время связь поколений начинает разрываться очень рано, современный подросток стремится к самостоятельности и независимости и зачастую считает, что ему не нужен родительский опыт. Так же актуальность изучения данной проблемы обусловлена тем, что в последние годы наблюдается значительное снижение качества воспитательной работы в школе, и особенно в сфере ценностного отношения к семье и отношениям в ней. В содержании воспитания слабо очерчены ценностные основы семьи, ее приоритеты в развитии личности [1].

Ценностно-смысловая сфера личности достаточно хорошо исследована и в отечественной, и в зарубежной психологии. Теоретическим аспектам изучения ценностей и ценностных ориентаций личности уделяли внимание такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Рубинштейн, В.А. Ядов и др. Большой вклад в исследование ценностных ориентаций внесли И.С. Артюхова, Б.С. Волков, А.В. Мудрик, Е.И. Киприянова и др. В литературе насчитывается около четырехсот определений понятия «ценность», в которых осуществляются разнообразные подходы и стороны данной проблемы. В этой связи в предпринятом нами исследовании уточнено понятие «ценность», которое трактуется как значимые для личности (необходимые для удовлетворения потребности) предметы и явления окружающей действительности, которые могут приобретать статус цели, к которым стремится человек, идеалов, норм и средств его жизнедеятельности [2].

Теоретические концепции раскрывают психологическую природу ценностей через введение понятия «ценностные ориентации личности», которые представляют собой системное образование, обладающее

субъективностью, структурностью, иерархичностью, избирательностью, динамичностью и устойчивостью [3]. Ценностные ориентации – это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении, способ дифференциации человеком объектов по их значимости. Они являются важнейшими элементами внутренней структуры личности, закрепленными жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний.. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности [4].

Проблема формирования ценностных ориентаций особую актуальность приобретает в подростковом возрасте. У подростка впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределенности, крушении авторитетов. В подростковый период осуществляется переход от сознания к самосознанию, «выкристаллизовывается» личность.

Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов, она способствует появлению у личности образа своего "Я". Основной характеристикой семейного климата являются эмоциональные взаимоотношения между членами семьи, в которых ведущая и определяющая роль принадлежит отношениям между детьми и родителями, поскольку именно они определяют общую организацию семейной жизни и особенности семейного влияния на формирующуюся личность [5]. Поэтому, строя взаимоотношения с подростками, чрезвычайно важно знать и учитывать, образцы и ценности, на которые они ориентируются, что для них является важным и значимым.

В современной обществе наблюдается некоторое падение нравственности молодежи, что означает смену ценностных ориентаций людей под влиянием различных обстоятельств. Можно сказать, что на сегодняшний день складывается новая морально-нравственная атмосфера, происходит переоценка ценностей, их творческое переосмысление, развернулись споры о преобразованиях во многих сферах человеческой жизни, в том числе и духовно-нравственной, моральной. В этой связи становится понятным особое значение проблемы межпоколенной преемственности в формировании ценностных ориентаций подростков, обнаруживающей себя в общности ценностей родителей и детей – то есть в своего рода объединении, интеграции их на основе общих ценностей.

Целью исследования явилось изучение особенностей ценностной интеграции с родителями подростков из семей с гармоничным стилем воспитания. В качестве испытуемых выступили подростки 13-14 лет, учащиеся СШ г. Гродно. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что имеют место особенности ценностной интеграции с родителями у подростков из семей с гармоничным стилем воспитания. Для получения данных в эмпирическом исследовании использовались методика «Родителей оценивают дети» (РОД), методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Методами математико-статистической обработки стали: методы первичной математической статистики (процентное соотношение, среднее значение, метод ранговых оценок с последующим сравнением ранжированных рядов) и методы вторичной математической статистики коэффициент ранговой корреляции по Ч.Спирмену).

На первом этапе исследования изучались особенности рефлексии подростками стиля семейного воспитания, который поддерживается их родителями. На этом основании была выделена группа подростков в количестве 40 человек, которые оценили стиль семейного воспитания как гармоничный.

Гармоничный стиль воспитания (характеризующийся отсутствием нарушений) реализуется родителями с «гармоничной» ценностно-смысловой сферой. У таких родителей отсутствует конфликт, связанный с выбором ценностей индивидуализации или семейной жизни, они обладают высокой осмысленностью жизни, позитивным самоотношением, принятием ответственности за семейные взаимоотношения на себя, ориентированы на семейное благополучие, основанное на взаимной любви и семейном единстве. То есть такие родители характеризуются явной субъектной позицией по отношению к своей жизни.

При анализе результатов, полученных на выборке девочек, рефлексирующих стиль воспитания в их семьях, выявлено, что наиболее высокие баллы были получены по шкалам С – (Минимальность санкций) и ФУ – 3 (Фобия утраты ребенка). Наименьший результат имеют показатели по шкале неустойчивость стиля воспитания (шкала Н), воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН), (Игнорирование потребностей ребенка) (шкала У–).

У мальчиков-подростков наибольшее значение имеет шкала Г+ (Гиперпротекция), гипопротекция и минимальность санкций (С), наиболее низкие значения имеют показатели по шкалам У– (Игнорирование потребностей ребенка) и ВК (Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания), а также ВН (Воспитательная неуверенность родителя) и НРЧ (Неразвитость родительских чувств).

На следующем этапе исследования с целью изучения ценностных ориентаций самих подростков из семей с гармоничным стилем воспитания использовалась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

Установлено, что в иерархии терминальных ценностей у девочек ведущее место занимает «любовь», «счастливая семейная жизнь», «счастье других», «наличие хороших и верных друзей», «продуктивная жизнь». К наименее значимым терминальным ценностям девочки-подростки относят «общественное признание», «красоту природы» и «искусство». Для мальчиков-подростков наиболее значимыми являются такие терминальные ценности как «интересная работа», «наличие хороших и верных друзей», «материально обеспеченная жизнь», «развлечения», «счастье других». К наименее значимым мальчики относят такие ценности как «творчество», «красота природы» и «искусство».

Среди инструментальных ценностей подростков отмечается достаточно устойчивая триада значимых средств достижения жизненных целей, которую в обеих выборках составили «воспитанность», «образованность», «жизнерадостность». Мнение о наименее значимых ценностях у подростков также совпадает. К ценностям-аутсайдерам они отнесли «непримиримость к недостаткам в себе и других» и «высокие запросы».

Анализ рефлексии подростками ценностных ориентаций родителей показал, что у них существует единство представлений о терминальных ценностях их родителей. К значимым ценностям родителей как девочки так и мальчики отнесли такие как «наличие хороших и верных друзей», «уверенность в себе», «здоровье». Главной ценностью-целью у родителей девочки считают «активную деятельностьную жизнь», а мальчики отдают предпочтение «материально обеспеченной жизни». При этом и девочки, и мальчики признают, что для их родителей значимы терминальные ценности «свобода», «любовь» и «развитие». К наименее значимым терминальным ценностям своих родителей девочки относят «красоту природы и искусства» и «развлечение», мальчики - «творчество» и также «красоту природы и искусства».

Анализ представлений подростков об инструментальных ценностях родителей показал, что девочки признают значимость для родителей таких ценностей как «жизнерадостность», «ответственность», «воспитанность», а также «самоконтроль» и «аккуратность». В то же время мальчики считают, что родители больше руководствуется в жизни такой ценностью как «ответственность», «твердая воля», «самоконтроль» и «эффективность в делах». Мнение о наименее значимых ценностях родителей у подростков совпадает. К данной группе ценностей они отнесли «высокие запросы» и «непримиримость к недостаткам других».

Результаты корреляционного анализа показали, что наиболее гармоничная ценностная интеграция с родителями наблюдается в отношении инструментальных ценностей как для девочек, так и для мальчиков.

Таким образом, можно сказать, что демонстрируемые родителями инструментальные ценности как средства для достижения жизненных целей современные подростки находят весьма приемлемыми. Если иметь в виду, что в качестве таковых выступает достаточно широкий репертуар позитивных личностных качеств, становится очевидным эффективное формирующее влияние родительского примера на становление личности их взрослеющих детей в семьях с гармоничным стилем воспитания.

Список использованных источников

1. Жиров, Ю.С. Семья в системе ценностей учащейся молодежи / Ю.С. Жиров // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2004. - № 6. – С. 3–12.

2. Олышанский, В. А. Старшеклассник в изменяющемся мире: Социологические исследования / В.А. Олышанский // Народное образование. – 2000. – №3. – С.117–120.

3. Шаров, А.С. Система ценностных ориентации как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека / А.С. Шаров. – СПб.: Питер, 2000. – 356 с.

4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003г.-289 с.

5. Голуб, А.М. Формирование ценностных ориентаций молодёжи в процессе досуговой деятельности / А.М. Голуб // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2009. – № 4. – С. 53–57.

Каленик Елена Мечиславовна – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент, **Т. К. Комарова**.

УДК 159.99

Калинина М. Н.
РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОБ
ИДЕАЛЬНОМ УЧИТЕЛЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлены результаты исследования отношения учащихся младшего школьного возраста к личности и деятельности учителя. Средством изучения отношения стало эмпирическое выделение понятийных характеристик, отражающих личностные, деятельностные и коммуникативные стороны работы идеального учителя.

В педагогической психологии существует достаточно большое число исследований, посвященных изучению психологии труда педагога. Однако, вопрос о успешности работы учителя чаще рассматривается сквозь призму выделения трех базовых категорий психологии - деятельности, общения и личности. Соответственно, психологии и педагоги чаще всего ориентируются на выделение в структуре труда учителя трех компонентов: *педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя*. При этом, с точки зрения Л.М. Митиной, личность учителя является ядром труда педагога: «Эти три пространства объединены единой, глобальной задачей развития личности учащихся. Вместе с тем они не повторяются, не дублируют друг друга – они вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое пространство в процессе труда учителя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития» [3; С. 21].

На наш взгляд у такого подхода имеется ряд недостатков в силу теоретичности конструкции - строгом представлении о том, что измерение эффективности труда учителя должно обязательно включать все три составляющие его труда. Проблема состоит в том, что образовательная деятельность является полисубъектной, затрагивающей интересы, как минимум, трех сторон образовательного пространства - учителя, учащихся, родителей и мн.др. Соответственно, представления о качественных и количественных параметрах и критериях успешности педагогического труда должны определяться запросом каждого участника образовательного процесса. Мы можем предположить, что парциальный вклад деятельности, общения, личности педагога в представления о успешности его труда будет разным для разных участников образовательного процесса по причине.

С точки зрения А.К. Марковой «личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении» [2; С. 7]. В силу того, что в психолого-педагогических исследованиях содержания труда педагога превалирует

мнение о доминирующей роли личностных особенностей учителя в обеспечении успешности его труда, наше исследование было направлено на решение следующего вопроса. Является ли совокупность личностных особенностей педагога ведущим показателем, через который формируется представление учащихся о идеальном учителе?

Средством оценки отношения к педагогу стало выделение и анализ наиболее часто используемых учащимися начальной школы характеристик (терминов, понятий, суждений) для оценки работы учителя. Объектом исследования выступили 173 учащихся 3-4 классов школ г. Ярославля. Не ставя отдельной задачи определения половых особенностей отношения к педагогу, анализ представлений девочек и мальчиков не входил в задачи исследования. Перейдем к анализу полученных результатов.

На первом этапе исследования задачей было получение качественной информации о представлениях учащихся о учителе в виде вербальных характеристик, описывающих идеального учителя. Анализ полученных характеристик предполагал их дифференциацию по компонентам деятельности, общения и личности, включенным в теоретическую структуру работы учителя. В результате анализа характеристик было установлено, во-первых, что подавляющее большинство характеристик положительны по своей окраске и, с изменением возраста, их становится больше. Во-вторых, наибольшее количество вербальных характеристик включает в себя личностный компонент структуры работы учителя в идеальном варианте. Определив частоту встречаемости характеристик в каждом компоненте деятельности в совокупности по выборке и отдельно по группам (классам) испытуемых, мы установили, что в четвертом классе характеристики становятся более осмысленными, содержательными и их вариативность по сравнению с третьим классом возрастает. Самыми распространенными характеристиками стали: «доброта», «красота», «справедливость», «ум», «чувство юмора».

Так, на первом этапе исследования общее количество полученных характеристик составило 621. Исключая повторения, обучающимися были выделены 107 независимых вербальных характеристик. Полученные характеристики идеального учителя далее при помощи метода анализа синонимического ряда были преобразованы в 29 самых распространенных характеристик: «доброта», «ум», «красота», «строгость», «веселость», «внимательность», «справедливость», «понятно рассказывает», «хорошо учит», «чувство юмора», «отзывчивость», «возраст», «ставит отличные оценки», «пол», «творчество», «терпеливость», «красиво пишет», «нарядный», «сила», «не ругает», «любит детей», «уважают другие», «ответственность», «образованность», «трудолюбие», «не задает много заданий», «смелость», «мудрость», «хорошее зрение».

Таким образом, на основании выделенных характеристик мы перешли к следующему этапу исследования - составлению анкета, направленной на выявление степени значимости в работе учителя тех или иных характеристик. Средством оценки значимости характеристик для учащихся было присвоение каждой из них балла по пятибалльной шкале, где 5 баллом означает наибольшую значимость, 1 - наименьшую. В ходе реализации этого этапа были получены следующие результаты.

Анализ значимости характеристик, наиболее важных в работе учителя, показал, что, чем старше становятся учащиеся, тем меньшее число характеристик они выделяют. При этом число незначимых характеристик увеличивается. Так, учащиеся 4-ых классов более критичны в отношении качеств, которыми должен обладать учитель. Они выделяют как особо значимую лишь характеристику, отражающую интеллектуальные способности учителя («ум»), в то время как для учащихся 3-их классов наиболее значимы семь характеристик: «понятно рассказывает», «любить детей», «ум», «ответственность», «образованность», «внимательность», «справедливость». Статистический анализ показал, что между учащимися третьих и четвертых классов имеются статистически достоверные различия в уровне значимости таких качеств, как «внимательность», «понятно объясняет», «ответственность», «возраст». Для учащихся 3 классов наиболее значим «возраст» учителя, для 4 класса - «ум», «трудолюбие», «хорошо учит». Противоположные результаты дал анализ не значимых характеристик: в третьем классе обучающиеся выделяют только «силу», четвероклассники выделяют пять характеристик - «строгость», «возраст», «пол», «сила» и «внешний вид».

Стоит отметить, что выделенные младшими школьниками значимые характеристики учителя в большей степени имеют отношение к его педагогической деятельности, нежели к особенностям личности. Это позволяет предположить, что придание абсолютной значимости сфере личностных особенностей учителя в теоретических конструкциях структуры его труда может быть не вполне обоснованным. Также можно предположить, что данные, которые говорят о первостепенной важности личности учителя в его работе для учащихся, в первую очередь, исходят из изучения отношения учащихся среднего и старшего звена школы. В силу того, что мы исследовали представления младших школьников, можно говорить о том, что соотношение значимости личностного и деятельностного компонента в работе учителя зависит от возрастных особенностей обучающихся.

Кроме того, анализ оценки личности и деятельности педагога учениками показал, что при оценке личности определяющим фактором является возраст учащихся (положительное отношение учащихся третьего класса к работе учителя выше, чем у учащихся четвертого), а при оценке

деятельности учителя определяющим фактором является половой признак. Так, для девочек деятельностные характеристики в работе учителя важнее, чем для мальчиков.

Обобщим полученные результаты. Образ идеального учителя – это эталон, интегрирующий в себе специфические личностные, деятельностные и коммуникативные особенности, на которые должен опираться в своей педагогической практике каждый учитель. С целью повышения эффективности своего труда педагогу желательно учитывать ожидания учащихся, что даст возможность установления более надежных и эффективных субъект-субъектных отношений.

Список использованных источников

1. Ключева, Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. – М. : Сфера, 2000. – 192 с.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
4. Марцинковская, Т. Д. Возрастная психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2011. – 330 с.

Калинина Мария Николаевна – студентка 4 курса факультета социального управления Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль).

Научный руководитель – декан педагогического факультета, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент (Ярославль) **Ю.Н. Сленко**.

УДК 159.9

Кантор О. И.
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ЖЕНЩИН, ПОДВЕРГАЮЩИХСЯ
НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования совладающего поведения женщин, подвергающихся насилию в семье. Было установлено, что для таких женщин характерно планирование решения проблемы, положительная переоценка и копинга ориентированного на решение проблемы. В то время как наименее характерным является принятие ответственности. Возраст, стаж семейной жизни и количество детей оказывают влияние на выбор женщинами стратегии совладания.

Согласно Декларации об искоренении насилия в отношении женщин. Провозглашенной резолюцией 48/104 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 года, насилие в отношении женщин означает «любой акт насилия, совершенный на основании полового признака, который причиняет или может причинить физический, половой или психологический ущерб или страдания женщинам, а также угрозы совершения таких актов, принуждение или произвольное лишение свободы, будь то в общественной или личной жизни». Домашнее насилие очень опасно. Всемирная организация здравоохранения выделила четыре группы возможных последствий для здоровья: физические последствия, сексуальные и репродуктивные, психологические, летальный исход. Домашнее насилие также является частной причиной возникновения ряда болезней (как результата насилия и изнасилования). Согласно Всемирному банку, такие болезни составляют до 5 % всех заболеваний женщин в возрасте 15–44 лет в развивающихся странах и 19% – в развитых [1].

Изучение психологических аспектов насилия в семье является актуальным и для Республики Беларусь. Современные исследования показывают, что психологическому насилию в Беларуси подвергается 4 из 5 женщин, физическому насилию подвергается каждая четвертая, экономическому – 22.4 %, сексуальному насилию – 13.1 %. Каждая десятая женщина указали, что муж применяет к ним физическое и сексуальное насилие, и что еще более страшно, 9.5 % женщин подвергались насилию со стороны мужа во время беременности [2].

Анализ психологических исследований показывает, что женщина, столкнувшаяся с ситуацией семейного насилия, вынуждена вырабатывать особые модели поведения, чтобы разрешить конфликт. Поведение женщин обусловлено целой совокупностью социокультурных, социально – экономических, психологических, личностных факторов, определяющих выбор вариантов действий по сохранению себя, детей, семьи в условиях

жесткого принуждения к неприемлемому для них существованию. Исследование психологических закономерностей семейного совладания ведет к пониманию семейного совладания как процесса, или явления, которое постоянно изменяется. Члены семьи и их отношение друг к другу, отношения семьи с окружающим миром постоянно динамичны, что требует их переоценки и отражается, в том числе, на способах совладания и их изменчивости [3; 4].

В настоящее время при рассмотрении процессуального аспекта семейного совладания учитываются следующие параметры: стадии семейного совладания с учетом конкретной ситуации; фазы совладания; семейное совладание на разных этапах жизненного цикла; совладание с различными стрессорами. В процессе семейного совладания можно выделить три стадии регуляции стрессовой ситуации: ожидание (уровень антиципации), воздействие и пост-воздействие. На стадии ожидания семье приходится на когнитивном уровне работать над такими вопросами, как: «Как это можно предотвратить? Что можно сделать, чтобы подготовиться к стрессу или уменьшить его действие? Если этого нельзя избежать, то можно ли это выдержать?». На этой стадии семья может использовать стратегии совладания, начиная с избегания и заканчивая решением проблем. На стадии воздействия, некоторые мысли и действия, присутствующие на предыдущей стадии, теряют актуальность. Для того чтобы справиться с несоответствиями между ожиданиями и действительностью, семья вынуждена находить и использовать новые стратегии совладания [3].

Д. Рейсс и М. Оливьери в процессе семейного совладания выделяют три фазы, вытекающие из концептуальной модели решения проблем: определение проблемы, пробное воздействие и уверенность в принятом решении [5]. Они полагают, что именно эти три фазы выступают концептуальными пунктами исследования реакции семьи на стрессовую ситуацию. Так, в пределах каждой из этих фаз, семьи используют стратегии, основанные на собственных ресурсах. Другой точки зрения на фазы семейного совладания придерживаются Г. Маккабин и Дж. Паттерсон в предложенной ими модели реагирования семьи на приспособление и адаптацию [6]. Эти авторы выделяют три фазы: сопротивления, изменения структуры и укрепления, в процессе которых семьи применяют различные адаптивные стратегии семейного совладания. Каждая фаза описывает способность семьи совладать со стрессовым событием, влияние стрессоров на устойчивость и сопротивляемость семьи, ресурсы и способности совладания/решения проблем. Предполагается, что фазе изменения структуры предшествует фаза сопротивления. Однако семьи не обязательно напрямую двигаются от кризиса к адаптации. Семья может застрять в одной из фаз или следовать циклическим путем по мере

того, как она (семья) разбирается в ситуации.

Интеграция двух научных направлений – психологии семьи и концепций стресс-копинг процесса, позволит оформить в области изучения семьи подход к семейному совладанию в качестве вектора научного интереса. Совладающее поведение выступит основанием для изучения системного понимания семьи, ее структуры, динамики, развития и факторов, обеспечивающих ее жизнеспособность.

Объектом исследования выступает защитно-совладающее поведение личности.

Предметом исследования являются защитно-совладающее поведение женщин, подвергающихся насилию в семье.

Цель исследования – изучить характер защитно-совладающего поведения, его зависимость от статусных характеристик женщин, подвергающихся насилию в семье.

С целью изучения проблемы защитно-совладающего поведения женщин, подвергающихся насилию в семье, было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 112 женщин состоящих в браке в возрасте от 20 до 60 лет. Стаж семейной жизни у женщин, принявших участие в эксперименте, составляет от 1 года до 42 лет. Среди испытуемых были женщины как имеющие детей, так и бездетные, с различным уровнем образования.

Совладающее поведение респондентов изучалось с помощью копинг-теста Лазаруса, а также методика многомерного измерения копинга (CISS – CopingInventoryforStressfulSituations – GRi-YI).

Результаты диагностики совладающего поведения женщин, подвергающихся насилию в семье, представлены в таблице.

Таблица – Совладающее поведение женщин, подвергающихся насилию в семье

Стратегии совладания	Среднее значение	Станд. отклон.	Уровень
Конфронтационный копинг	9,7	2,9	средний
Дистанцирование	8,8	2,9	средний
Самоконтроль	11,5	3,3	средний
Поиск социальной поддержки	9,5	3,1	средний
Принятие ответственности	5,6	2,7	низкий
Бегство-избегание	11,1	3,9	средний
Планирование решения проблемы	13,9	3,1	высокий
Положительная переоценка	15,6	1,7	высокий
Копинг ориентированный на решение задачи	58,6	9,2	высокий
Копинг ориентированный на эмоции	42,8	9,2	средний
Копинг ориентированный на избегание	46,2	10,2	средний
Отвлечение	21,2	5,1	высокий
Социальное отвлечение	15,7	3,8	низкий

Из таблицы следует, что у респондентов преобладают положительная переоценка ($X=15,6$), планирование решения проблем ($X=13,9$), самоконтроль ($X=11,5$) и избегание ($X=11,1$). Наименее выражен у респондентов копинг, ориентированный на принятие ответственности ($X=5,6$). В целом для изучаемых женщин характерна ориентация на решение проблем ($X=58,6$). Вместе с тем, достаточно выражен копинг, ориентированный на избегание ($X=46,2$). Наименее склонны респонденты к избеганию ($X=42,8$). Проведенное исследование позволило выявить стремление женщин, подвергающихся насилию в семье, к отвлечению ($X=21,2$). Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что для женщин, подвергающихся насилию в семье, характерна активная позиция при совладании с жизненными трудностями, обнаруживающая себя в их ориентации на планирование решения проблем, переоценку ситуации. Вместе с тем, данная ориентация ослаблена нежеланием респондентов брать на себя хотя бы какую-то ответственность за происходящее, признание своей роли в возникновении проблемной ситуации. Кроме того, изучаемые женщины склонны к избеганию, в том числе и социальной поддержки.

Особенности способов преодоления трудностей женщинами в зависимости от количества детей изучались при помощи Н-критерия Краскала-Уоллиса. Женщины были разделены на три группы по количеству детей: один ребенок, два, три и более.

Было установлено влияние количества детей на такие стратегии совладания респондентов как конфронтация ($H=13,9$, $p=0,007$) и принятие ответственности ($H=11,6$, $p=0,02$). При этом женщины, имеющие одного

или двух детей, перенесшие насилие в семье, чаще используют конфронтационный способ поведения. В то время как женщины, имеющие одного ребенка, более склонны признавать свою ответственность за возникшую проблему и ее решение, чем женщины, имеющие двух и более детей.

Однофакторный дисперсионный анализ не позволил выявить зависимости стратегий совладания респондентов от их образования. Вместе с тем, нами были выявлены такие зависимости от возраста респондентов. Установлено, что возраст оказывает существенное влияние на выбор женщинами копинга ориентированного на решение задачи ($H=6,92$, $p=0,03$) и копинга, ориентированного на избегание ($H=6,57$, $p=0,03$). Таким образом, особенности способов преодоления трудностей женщинами в зависимости от их возраста. Молодые женщины в возрасте от 20 до 30 лет ориентируются на решение задач в конфликтных ситуациях. В то время как женщины в возрасте 40 и более лет ориентированы на избегание, ухода от сложившихся проблем.

Проведенное исследование позволило выявить зависимость ориентации женщин на избегание в ситуации жизненных трудностей от стажа их семейной жизни. Более склонны к избеганию женщины, подвергающиеся насилию в семье, со стажем семейной жизни 11 и более лет. В то время наименее склонны использовать данный копинг, женщины со стажем семейной жизни от 1 до 5 лет.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- наиболее характерными для женщин, подвергающихся насилию в семье, являются положительная переоценка и планирование решения проблем. В то время как наименее выражен копинг, ориентированный на принятие ответственности. В целом для исследуемых характерна ориентация на решение проблем и отвлечение. Активная позиция женщины, подвергающейся насилию в семье, характеризуется противоречивостью в силу стремления избегать ответственности за свое участие в сложившейся ситуации. Особенностью совладания женщин с трудными жизненными ситуациями является слабое стремление к поиску социальной поддержки;

- совладающее поведение женщин, подвергающихся насилию в семье, зависит от их количества детей, возраста и стажа семейно жизни. В то время как совладание с жизненными трудностями респондентов не зависит от их образования.

Список использованных источников

1. Декларация об искоренении насилия в отношении женщин.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/violence.shtml; Дата доступа: 20.11.15.

2. Домашнее насилие в Беларуси. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mag.103.by/zdorovje/15097-domashnee-nasilie-v-belarusi/>. Дата доступа: 20.11.15.

3. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Аквантитул», 2004. – 344 с.

4. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, – № 5. – С. 20–29.

5. Reiss, D. Family paradigm and family coping: a proposal for linking the family's intrinsic adaptive capacities to its responses in stress / D. Reiss, M. E. Oliveri // Family Relations. – 1980. – V. 29. – P. 131–444.

6. McCubbin, H. I. The family stress, process: double ABCX model of adjustment and adaptation // Social stress and the family / H.I. McCubbin, M.B. Sussman, J. M. Patterson. – New York: The Hayworth Press Inc., 1983. – P. 7–38.

Кантор Оксана Игоревна – студентка 6 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, доцент **А. М. Колышко.**

УДК 159.922.6

Качан Е. Ю.
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И
ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ВИНЫ В ПОДРОСТКОВОМ
ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы взаимосвязи самооотношения личности с различным уровнем переживания чувства вины в период подросткового возраста. Проанализированы основные теоретические аспекты данной проблемы, а также изложены результаты эмпирического исследования взаимосвязи самооотношения личности и переживания чувства вины в подростковом возрасте.

Каждый возрастной период человека отличается своей уникальностью и неповторимостью, характеризуется образованием и проявлением новых тенденций в физическом, когнитивном, психосексуальном и социальном развитии. Именно в данный переломный период происходят глубокие телесные изменения, меняется характер мышления, осваивается новый социальный опыт, расширяются и усложняются общественные отношения с окружающими.

Ведущим новообразованием подросткового возраста является рост самосознания, повышенная склонность к самонаблюдению и самоанализу. Существенные изменения в самосознании приходятся на долю его самооотношения, под которым понимается сложное структурное и многофункциональное образование, отражающее отношение личности к своему «Я» как носителю определенных черт, свойств и качеств [8].

К наиболее употребляемым категориям, раскрывающим сущность отношения человека к себе, можно отнести четыре: «общая» или «глобальная самооценка», «самоуважение», «самоотношение» и «эмоционально – ценностное отношение к себе» [2, с. 15].

Глобальная самооценка стала предметом психологического анализа благодаря изданным в конце XIX века работам У. Джеймса [5]. В ряде источников этот термин принципиально разводится с термином «самопознание». Так, западные психологи в самопознании традиционно обнаруживают причину и смысл собственного поведения человека, его отношения к другим людям, в то время как самооценка подчеркивает позитивный или негативный модус восприятия себя, своих возможностей, качеств, места среди других людей [5].

«Самоуважение» в западной психологии чаще всего рассматривается в связи с изучением представлений личности о себе как системе социальных установок. При этом под установкой понимается гипотетический конструкт, который обозначает основанное на прошлом опыте состояние готовности человека, направляющее, искажающее или иным образом воздействующее на его поведение [3].

Впервые в отечественной психологической литературе термин «самоотношение» в качестве самостоятельной психологической категории, не сводимой ни к самопознанию, ни к самосознанию, ни к эмоциональному отношению к себе или действиям относительно самого себя, был применен Н.И. Сарджвеладзе в 1974 г. и описан через категорию установки как общего и единого механизма формирования всей системы отношений человека, в которую самоотношение включено как структурный элемент. Самоотношение ощущается субъектом как некое общее интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» [6, с. 7].

Характеристика развития чувств подростка, по существу, не возможна без учёта весьма интенсивно происходящего развития самосознания подростка. Только при учёте этого исключительно важного момента в развитии личности может быть понята роль переживаний в становлении самосознания подростка. Стремление подростка к острым переживаниям, переживанию опасных ситуаций - это очень типично для подросткового возраста [1].

Вина является частью социального бытия человека. Формирование у субъекта способности переживать вину обусловлено его включенностью в социальное взаимодействие [7].

Психологически понимание вины сводится к переживанию недовольства с собой, связанного с выявлением человеком несогласованности между собственным поведением и принятыми моральными нормами [4].

Как отмечают исследователи, вина выполняет три функции: 1) моральный регулятор для поддержания норм просоциального поведения; 2) участие в формировании самоотношения; 3) профилактика психических расстройств [4].

Принимая во внимания сложность и многоаспектность психологического феномена вины, представляется возможность сформулировать предположение о его взаимосвязи с другими интегративными психологическими образованиями – самоотношением и самооценкой личности.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи самоотношения личности и переживания чувства вины в подростковом возрасте. Было выдвинуто предположение о том, что существует взаимосвязь между самоотношением и показателями чувства вины у подростков. Эмпирическое исследование проводилось на базе средней образовательной школы г. п. Любча, Новогрудского района, Гродненской области. Выборку составили 60 учащихся старшего подросткового возраста: 30 девочек и 30 мальчиков. Выбор методик производился в соответствии с целью исследования и с учётом возраста испытуемых. Для выполнения поставленной задачи мы использовали следующие методики:

«Воспринимаемый индекс вины» К. Куглер, У. Джонс, методика исследования самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева (МИС).

Эмпирическое исследование проходило в два этапа. Первый этап – подготовительный. Он направлен на выявление тех моральных норм, нарушение которых вызывает у подростков переживание чувства вины. Данный этап был осуществлен с помощью методики «Воспринимаемый индекс вины», где подросткам предлагалось отметить фразу, которая наиболее полно описывает их чувства в данный момент. По результатам, полученным с помощью методики «Воспринимаемый индекс вины», было установлено, что у 13% испытуемых проявление чувства вины выше уровня проявления обычных переживаний (из них мальчики – 5%, девочки – 8%). По нашему мнению, эти результаты свидетельствуют о том, что у данной группы респондентов проявление чувства вины не является сиюминутным проявлением, а является чертой личности. Можно сделать вывод о том, что испытуемые с такой чертой личности тревожны, беспокойны, трудно адаптируются в новых, необычных условиях. Их проявление чувства вины гораздо ярче и интенсивнее, чем у остальных. Они очень тяжело и болезненно переживают негативные эмоции, часто винят себя во всех неудачах и чувство вины практически не покидает их.

Средний уровень проявления чувства вины наблюдался у 33% испытуемых (из них мальчики – 21%, девочки – 12%). При среднем уровне интенсивности чувства вины проявляется направленность на переживание вины перед другими людьми. Скорее всего, это зависит от ситуации, от тяжести совершенного проступка, от того, какая форма наказания была выбрана. Также зависит от того, насколько данный проступок противоречит нравственным, моральным ценностям испытуемого и насколько тяжело переживается самим человеком.

Низкий уровень проявления чувства вины имеют 53% испытуемых (из них мальчики – 24%, девочки – 30%). Это свидетельствует о том, что у данной группы испытуемых проявление чувства вины является сиюминутным проявлением, обусловленным особенностями их поведения.

Итак, исходя из результатов исследования можно предположить, что девочки подросткового возраста имеют более высокий уровень чувства вины чем мальчики (8% и 5% соответственно), т.е. для девочек характерно более длительное переживание чувства вины и внешнее его выражение. Они склонны к самообвинению, к оправданию своего поступка и к чувству раскаяния, чаще связывая вину с тяжелым эмоциональным переживанием, страданием. В то время как мальчикам в большей степени свойственно желание забыть и не думать о ситуации, вызвавшей переживание.

Таким образом мы можем утверждать, что девочки более ярко и выражено проявляют чувство вины. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Показатели распределения результатов уровня чувства вины у мальчиков и девочек подросткового возраста, полученных по методике Воспринимаемый индекс вины, (%)

Уровень вины	Мальчики	Девочки
Высокий уровень, %	5	8
Средний уровень, %	21	12
Низкий уровень, %	24	30

На следующем этапе исследования проводилось изучение самооотношения подростков с использованием методики исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС). Изучив процентное соотношение результатов по шкалам, можно сделать вывод о том, что наиболее четко выражен средний уровень проявления самооотношения. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Показатели распределения результатов уровня самооотношения у мальчиков и девочек подросткового возраста, полученных по методике исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС), (%)

Шкалы самооотношения	уровень проявления, (%)	мальчики, (%) / девочки, (%)
Открытость	высокий – 15	8/7
	средний – 85	42/43
	низкий – 0	0/0
Самоуверенность	высокий – 7	0/7
	средний – 88	47/41
	низкий – 5	3/2
Саморуководство	высокий – 38	20/18
	средний – 57	27/30
	низкий – 5	3/2
Отраженное самооотношение	высокий – 15	5/10
	средний – 79	42/37
	низкий – 6	3/3
Самоценность	высокий – 18	8/10
	средний – 72	37/35
	низкий – 10	5/5
Самопринятие	высокий – 13	8/5
	средний – 72	32/40
	низкий – 15	10/5
Самопривязанность	высокий – 13	2/11
	средний – 77	40/37
	низкий – 10	8/2
Внутренняя конфликтность	высокий – 10	7/3
	средний – 80	38/42
	низкий – 10	5/5
Самообвинение	высокий – 20	17/3
	средний – 67	30/37
	низкий – 13	3/10

Для статистического подтверждения выдвинутой гипотезы нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, с помощью которого выявлялось наличие связи между самоотношением личности и уровнем переживания чувства вины в подростковом возрасте. Полученные данные позволяют констатировать наличие связи между шкалами «Открытость» ($r = -0,27$, $p < 0,05$), «Саморуководство» ($r = -0,3$, $p < 0,05$) методики самоотношения и переживания чувства вины как состояние методики «Воспринимаемый индекс вины». Корреляция умеренная, обратная. Данные результаты говорят о том, что чем выше проявления открытости и саморуководства у личности, тем ниже переживание чувства вины. Показатели по данным шкалам отражают представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, подчеркивает доминирование либо собственного «Я», либо внешних обстоятельств. Из этого следует, что для открытых, самостоятельных, активных подростков не характерно переживание чувства вины как состояния. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа

Шкалы самоотношения	Переживание чувства вины как состояние
Открытость	-0,266588
Саморуководство	-0,291683

Также установлена обратная умеренная корреляционная зависимость между шкалой самопринятие и исходным значением переживания чувства вины как черты ($r = -0,33$, $p < 0,05$). Данная связь характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я». Можно предположить, что испытуемые с такой чертой указывают на избирательное отношение к себе. Обвинение себя за те или иные поступки и действия у них сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3 - Результаты корреляционного анализа

Шкалы самоотношения	Переживание чувства вины как черта
Самопринятие	-0,325766

В качестве дополнительной задачи исследования нами было реализовано обнаружение различий в переживании чувства вины и самоотношения у подростков по фактору пола. Для статистического подтверждения обнаруженных различий мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Статистически значимых различий в переживании чувства

вины между девочками и мальчиками подросткового возраста выявлено не было. Были выявлены статистически значимые различия по следующим шкалам теста самоотношения личности: самопривязанность ($r=2,46161$), внутренняя конфликтность ($r=2,00329$), самообвинение ($r=3,25257$).

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что самоотношение и мальчиков и девочек характеризуется присутствием ригидности образа «Я», не яркой выраженностью желания изменить себя. Они привязаны к себе и в целом их устраивает то, какими они являются. Однако, подобная тенденция более выражена у мальчиков. Девочки же менее привязаны к своему «Я» образу, и в большей степени готовы меняться. Результаты говорят о наличии внутренних конфликтов как у мальчиков, так и у девочек. При чём, выраженность показателя значительно ниже у мальчиков, по сравнению с девочками. Это позволяет говорить о том, что мальчики менее подвержены сомнениям, несогласию с собой, они больше осознают свои трудности, а их образ «Я» более адекватен. Также данные свидетельствуют о том, что самообвинение, характерное для подросткового возраста в отношениях с родителями и сверстниками, более выражено у девочек. Следовательно, у мальчиков менее выражена тенденция к поиску причин собственных неудач в себе самих. На этой основе мы можем утверждать, что девочки с большей готовностью ставят себе в вину свои промахи, неудачи и собственные недостатки.

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что особенности социальной ситуации развития, а именно характер межличностных и социальных отношений, в которые вступает подросток, обуславливают интенсивность переживания им чувства вины при нарушении моральных и социальных норм и правил. Самоотношение личности играет большую роль в подаче себя другим так как зависит от того как человек относится к себе, его самооценка, самоуважение.

Таким образом, эмпирические данные исследования позволили подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что самоотношение личности и переживания чувства вины в подростковом возрасте взаимосвязаны. Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы психологами и педагогами в работе с подростками при оказании им помощи в трудных жизненных ситуациях, а также в возможности использования полученных результатов в практической деятельности педагогов. Полученные данные могут стать основой для разработки программ морального воспитания подростков, могут быть использованы в консультативной практике, в частности, в семейном и возрастнопсихологическом консультировании, с целью углубленной диагностики, коррекции и профилактики морально-ценностного и личностного развития подростков.

Список использованных источников

1. Колесов, Д.П. Современный подросток. Взросление и пол: Учеб. пособие / Д.П. Колесов. - М.: МПСИ Флинта, 2003. – 145 с.
2. Колышко, А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие / А.М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
3. Кордуэлл, М. Психология: А-Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
4. Махнаева, О.М. Понятие «чувство вины» в психологии: перспективы исследования / О.М. Махнаева // Вестник Морского государственного университета. Серия гуманитарные науки. – 2010. – № 44. – С. 51–54.
5. Романова, И.А. Основные направления исследования самопознания в зарубежной психологии / И. А. Романова // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 102–112.
6. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 206 с.
7. Царькова, О.В. Чувство вины как психологический феномен / О.В. Царькова // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2013. – № 9. – С. 45–51.
8. Ундуск, Е.Н. Осознание противоречий в самоотношении как путь разрешения проблем в подростковом возрасте / Е.Н. Ундуск // Проблемы современной науки и образования. – 2013. – № 3 (17). – С. 212–216.

Качан Елена Юрьевна – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы **А. С. Семак**.

УДК 159.9

Климович В.В.**СВЯЗЬ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ И СТРАТЕГИИ
САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматриваются типы привязанности к матери и влияние привязанности на выбор стратегии самопрезентации у девушек юношеского возраста. Также в статье представлены особенности юношеского периода и специфика типов привязанности и влияние их на возрастные особенности.

Дж.Боулбидоказал важность привязанностей и интерперсональных отношений между ребенком и родителями (лицами, их заменяющими), важность формирования союза ребенка и взрослого, обеспечения стабильности (длительности) отношений и качества коммуникации между ребенком и взрослым для нормального развития ребенка и развития его идентичности. Поэтому привязанность к матери влияет на стратегии самопрезентации юных девушек.

Введенный Дж. Боулби термин «привязанность» для установления качества этого союза, связи ребенка и взрослого – многогранен. Как формируется привязанность и как она функционирует – все еще является не до конца понятой проблемой. Привязанность существует и в мире животных, где она дает возможность для физического выживания и обеспечения безопасности особей. В мире людей она обеспечивает не только удовлетворение базовых потребностей развития. Межличностные отношения являются основой социализации и интеллектуального развития, они связывают человека (ребенка) с другими людьми и тем самым позволяют выделить себя и развить личность и сформировать идентичность. Привязанность делает нас *людьми* – сыновьями и дочерями, отцами и матерями, братьями и сестрами, женами и мужьями.

Привязанность в общей форме можно определить как «близкую связь между двумя людьми, не зависящую от их местонахождения, длящуюся во времени и служащую источником их эмоциональной близости» (Вера Фалберг). Привязанность – это стремление к близости с другим человеком и старание эту близость сохранить. Глубокие эмоциональные связи со значимыми людьми служат основой и источником жизненных сил для каждого человека. Для детей же они – жизненная необходимость: младенцы, оставленные без эмоционального тепла, могут умереть, несмотря на нормальный уход, а у детей старшего возраста нарушается процесс развития. Сильная привязанность к родителям дает ребенку возможность развить базовое доверие к миру и положительную самооценку [2].

Важной вехой в развитии теории привязанности стали исследования М. Эйнсворт, направленные на анализ индивидуально-типологических

особенностей поведения привязанности в разных диадах мать-ребенок. В итоге было показано, что характер привязанности может иметь качественно своеобразные черты и что формирование определенного вида привязанности обусловлено особенностями материнского поведения и историей развития ребенка (в том числе наличием случаев сепарации и др.). В экспериментах М. Эйнсворт были выделены три основных типа привязанности: надежная (безопасная) привязанность и две тревожные: тревожно-избегающая и тревожно-амбивалентная (протестующая). Позже был выделен еще тревожно-дезорганизованный тип привязанности. При надежном (В) типе привязанности потребность ребенка в безопасности полностью удовлетворена, взаимодействие с матерью характеризуется близостью, теплотой и позитивной эмоциональной окраской, познавательная активность ребенка высокая. При тревожно-избегающем (А) типе привязанности ребенок ожидает скорее отвержения, а не помощи со стороны взрослого (из-за чего использует стратегию избегания); познавательная активность ребенка снижена. При тревожно-амбивалентном (С) типе привязанности ребенок не уверен в получении помощи и поддержки со стороны взрослого, - это приводит к использованию стратегии "цепляния", когда ребенок не отпускает от себя близкого взрослого; познавательная активность снижена. При тревожно-дезорганизованном (D) типе привязанности мир воспринимается ребенком как враждебный и угрожающий, поведение ребенка можно описать, как непредсказуемое и хаотичное[3].

Первичная привязанность является устойчивой (Main, Jaconbsen) и проявляется у взрослых в их последующей жизни как преемственность эмоциональных и поведенческих паттернов в выборе партнера, в самовосприятии и последующей самооценке, в отношении к работе, в развитии депрессии или в трудностях их межличностных отношений и т.д. Однако было выявлено, что качество привязанностей может меняться при изменении качества взаимоотношений с близкими людьми и что один и тот же человек может иметь множественные паттерны привязанности (Durkin , Rutter)[3].

За рамками младенческого и раннего возраста уже практически невозможно наблюдать поведение привязанности в "чистом" виде. Поэтому начиная с дошкольного возраста, когда мы говорим о привязанности, мы имеем в виду репрезентацию привязанности, то есть, совокупность представлений о взаимодействии с объектом привязанности (включая накопленный эмоциональный опыт такого взаимодействия). В работах Дж. Кэссиди формирование определенного типа привязанности ребенка к матери объясняется во многом взаимодействием двух факторов – материнского поведения и материнских репрезентаций [3].

Значительное влияние типа привязанности к матери, сформированной в детстве, на характер всех близких взаимоотношений в современной психологии развития объясняется на основе анализа четырех способностей человека, корни которых закладываются в детстве: 1) способность в ситуации стресса или затруднения искать поддержку у близкого человека, к которому имеется привязанность; 2) умение оказывать поддержку другим людям; 3) способность чувствовать себя комфортно и без людей, т.е. оставаясь в одиночестве; 4) умение договариваться с другими [3].

Рассмотрим особенности формирования и развития указанных способностей при разных типах привязанности к матери, а также покажем, каким образом каждая из способностей помогает установлению настоящего близких (теплых, доверительных) отношений с людьми.

Способность искать поддержку. Способность искать поддержку связана с так называемой «поведенческой системой привязанности» (искать близость с тем, к кому сформирована привязанность в случае опасности, тревоги, страха). В процессе эволюции больше шансов выжить имели те индивиды, которые протестовали против разлучения их с тем, к кому сформирована привязанность, в случае опасности. Хотя значение системы привязанности наиболее очевидно для младенчества и раннего детства, Дж. Боулби убедительно показал, что в действительно привязанность важна от «колыбели до могилы» и что люди всех возрастов чувствуют себя лучше, если у них есть тот (или те), к кому они могут обратиться в проблемных ситуациях. Для установления близких отношений важно, чтобы система «поиска помощи» хорошо функционировала: человек должен быть в состоянии обратиться к другому в проблемной ситуации[3].

Способность оказывать поддержку. Оказывать поддержку означает быть доступным для близкого человека в моменты, когда он нужен, т.е. обычно в стрессовых ситуациях. Доступность предполагает умение распознать, что близкий человек нуждается в поддержке, и оказать ее, демонстрируя открытость, гибкость и доступность. Способность оказывать поддержку в стрессовой ситуации, безусловно, предполагает очень близкие, доверительные отношения, так как именно эта способность позволяет партнеру быть открытым, рассказывать правду о себе, о своих мыслях и чувствах[3].

Способность чувствовать себя комфортно, оставаясь в одиночестве. Как известно, надежная привязанность к матери создает базис для того, чтобы ребенок занимался исследованием окружающего мира: дети с надежной привязанностью к матери уверены, что в случае надобности мама (или другая фигура привязанности) будет рядом. Таким образом, у этих детей нет надобности постоянно следить нанахождением

матери и они могут спокойно заниматься самостоятельными исследованиями. А это, в свою очередь, закладывает основу для развития автономии[3].

Способность договариваться. Два человека могут иметь разные представления о том, какую степень близости в отношениях они хотят (и могут) себе позволить. Способность же договариваться помогает прийти к отношениям, которые будут устраивать обоих. Так, с первых же месяцев жизни цели матери и малыша могут не совпадать, что очень рано заставляет их учиться договариваться друг с другом [3].

При общей тенденции к стабильности, они не являются неизменными: еще Дж. Боулби утверждал, что под влиянием существенных изменений в значимых отношениях и событий в подростковом и даже взрослом возрасте, характер привязанности может меняться. Что касается эмпирических данных о стабильности/изменчивости типа привязанности к матери в детстве, то в многочисленных исследованиях показано, что он практически не претерпевает изменений в возрасте от года до шести лет, если, конечно, не случилось каких-либо экстраординарных событий, таких, как тяжелая болезнь ребенка или матери. Однако в вопросе о стиле привязанности взрослых людей картина не такая однозначная, о чем свидетельствует, например, масштабное лонгитюдное исследование, где на протяжении шести лет тип привязанности взрослых людей измеряли три раза – в начале исследования, через два года и через шесть лет. Результаты исследования позволили сделать вывод, что у взрослых людей с течением времени надежная привязанность становится еще более надежной, избегающая – еще более избегающей, а показатели тревожной привязанности снижаются[3].

Значительный круг исследований, проведенных как на Западе, так и в русле отечественной психологии, показал важнейшую роль привязанности в формировании самопрезентацииребенка. Самопрезентация весьма мало изучена, особенно в нашей стране. Основная часть теоретических разработок принадлежит зарубежным учёным таким, как И. Гофман, М. Снайдер, Р. Чалдини, И. Джонс и Т. Иттман.

Самопрезентацию можно рассматривать как совокупность установок, направленных на самого себя. Эти установки включают в себя: 1) убеждение индивида, которое может быть обоснованным или не обоснованным - образует познавательный уровень самопрезентации; 2) эмоциональное отношение к этому убеждению образует эмоционально-оценочный уровень самопрезентации; 3) соответствующая реакция, которая выражается в поступках, образует поведенческий уровень самопрезентации [5].

Применительно к самопрезентации эти три установки можно конкретизировать следующим образом. 1) образ Я - представление индивида о самом себе; 2) самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением; 3) потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой [5].

Самопрезентация как бы объединяет три установки: 1) реальное Я-установка, связанная с тем, что субъект воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть его представления о том, каков он на самом деле; 2) зеркальное (социальное) Я-установки, связанные с представлением субъекта о том, как его видят другие; 3) идеальное Я - установки, связанные с представлениями субъекта о том, каким бы он хотел стать. На этом основании можно сделать вывод о том, что самопрезентация тесно связана с самооценкой[5].

Юношеский возраст в определенном смысле является значимым в формировании личности. Юность считается неким завершающим этапом социализации, промежуточным от подросткового к зрелому. Многие еще озабочены проблемами подросткового этапа, а именно проблемами автономии от взрослых, поиска себя в огромном мире социальных ролей, но прежде всего задачей юношеского возраста является личностное и социальное самоопределение. Девушка юношеского возраста стремится осознать саму себя и свое место среди других. В свою очередь это предполагает не только автономию от взрослых, но и четкую ориентировку, и определение самой себя в мире взрослых [4].

Г.В. Бурменская с коллегами установили, что и в младшем школьном возрасте самооценка у детей с надежной и ненадежной привязанностью имеют качественные различия:

1) самооценка у детей с ненадежным типом привязанности по ряду параметров значимо ниже, чем у детей с надежным типом привязанности к матери;

2) самооценка с детей с ненадежным типом привязанности к матери отличается неустойчивостью;

3) у детей с амбивалентным типом привязанности есть тенденция к неадекватному занижению самооценки; в то время как у детей с избегающим типом привязанности наряду с низкой самооценкой встречались и неадекватно высокие самооценки, что говорит о действии таких защитных механизмов, как вытеснение и идеализация [3].

Таким образом, при надёжном типе привязанности к матери девушки чувствуют себя более увереннее и надёжнее в социальных контактах, при выборе брачного партнёра, при построении карьеры и др. При тревожно-

избегающем типе привязанности девушки скорее всего будут ожидать отвержения со стороны общества, будут чувствовать неуверенность и замкнутость. При тревожно-амбивалентном типе привязанности девушки будут использовать стратегию «цепляния», т.е. демонстративно презентовать себя с лучшей стороны объекту привязанности (матери). При тревожно-дезорганизованном типе привязанности девушки, скорее всего, будут настроены агрессивно и враждебно в плане самопрезентации.

Список использованных источников

1. Авдеева, Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве / Н.Н. Авдеева // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 5 – 12.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж.Боулби.– М.: Гардарики, 2003. – 286 с.
3. Смирнова, Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. –1995. –№3. С. 139 – 150.
4. Карабанова, О.А. Возрастная психология: конспект лекций / О.А. Карабанова. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 238 с.
5. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И.Гофман. – М.: Канон-пресс-Ц: Кучково-поле, 2000. – 302 с.
6. Семёнова, Л.Н. Технология самопрезентации: учебно-методический комплекс / Л.М. Семёнова: под ред. К.В. Киуру. – Челябинск: Из-во ЮУрГУ. – 2005. – 54 с.

Климович В.В. – студентка 4 курса факультета психологии ГрГУ им. Я.Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент **Е. В. Костюченко.**

УДК 159.9

Ковальчук Я.Н.
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО
ИНФАНТИЛИЗМА У ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматривается проблема инфантилизации личности и социума в целом, особенности социального и психологического инфантилизма у взрослых. Выделяются черты инфантильной личности, предполагаемые источники развития и проявления инфантильного образа жизни.

Инфантилизм представляет собой психическое явление, в той или иной мере присущее каждому человеку. Однако тенденцией XXI века является все большее преобладание инфантильных черт личности, а также инфантилизации социума в целом.

Термин «инфантилизм» (от лат. *infantilis* – детский), впервые был предложен французским психиатром и невропатологом Э. Ласегом в 1864 году. Он считал, что инфантилизм проявляется при наличии в особенностях поведения таких черт, как неустойчивость эмоциональной сферы, наличие поверхностных суждений и сложности самостоятельной волевой активности.

В 1871 г. П. Лорен используя этот термин, описал тип лиц, у которых наблюдается задержка в психофизиологическом развитии организма. При этом он объяснил возникновение этого процесса влиянием различных заболеваний.

Следующим этапом в истории изучения инфантилизма является исследование французского невропатолога Э. Бриссо, в 1894 году описавшего инфантильный тип, при котором у взрослого человека сохраняется пропорциональность тела по детскому типу, а также характерные ребенку психические особенности поведения.

Немецкий психотерапевт Г. Антон в 1904 году выделил психический инфантилизм, который характеризуется отсутствием интеллектуального нарушения, а проявляется только в виде нарушений поведения.

Далее исследование инфантилизма приобрело значительное распространение как на Западе, так и на территории бывшего СССР.

Западные исследователи, понимали инфантилизм как: сохранение у взрослых психофизиологических особенностей характерных для детей (Э.Ласег, П.Лорен, Е.Бриссо, Г.Антон); проявление задержки развития, связанной с истерией (Э.Крепелин, Э.Кречмер); проявление бессознательного компонента личности, как незрелость форм психических защит личности, а также как нарушение на физиологическом уровне в виде нарушения гормональной деятельности (К.Абрахам, Э.Джонс, З.Фрейд К.Г.Юнг); ретардацию развития (А.Гамбургер, Г.Штутте); задержку

аффективного развития (Р.Корбо); развитие сексуальности на инфантильной ступени (А.Кронфельд, У.Штеккель, К.Леонгард).

На территории бывшего СССР, инфантилизм понимали как: форму нарушения, проявляющуюся в снижении интеллектуальной деятельности (И.Б.Шенфиль, Г.Е.Сухарева, М.И.Буянов, А.Гурьева); задержку психического развития (В.В.Лебединский, Г.Е.Сухарева, Е.П.Ильин); особенность психофизиологического и психосоциального развития подростка (Е.И.Исаева, А.Е.Личко); особенность поведенческого компонента личности, имеющего связь с акцентуациями характера и психопатиями (Г.Е.Сухарева, А.Е.Личко, М.И.Буянов); характеристику личности (А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский); задержку нравственного и социального созревания личности (Ю.Н.Давыдов, К.К.Платонов).

В течении XX века, инфантилизм изучался в рамках патологии, а к концу XX века-началу XXI века инфантилизм начали рассматривать как устойчивую характеристику личности, и как задержку психологического и социального развития.

В целом, по своему проявлению и источникам возникновения, выделяются следующие виды инфантилизма: психический, психологический, физиологический и социальный.

Целью данной работы является рассмотрение особенностей психологического и социального инфантилизма у взрослых. Инфантилизм в данном случае, рассматривается как сохранение в психике и поведении взрослого человека свойств, черт, качеств и особенностей, присущих детскому возрасту.

Психологический инфантилизм взрослых – это проявление детских черт в поведенческой, эмоциональной сфере, в мыслительной деятельности. Отличается от психического инфантилизма.

Главное отличие заключается не во внешних проявлениях инфантилизма личности, а в причинах возникновения. В случае психического инфантилизма, в детском возрасте происходит отставание и задержка в развитии психики, вследствие чего, как в детском, так и позже, во взрослом возрасте происходит несоответствие поведения, эмоциональных реакций, мыслительной деятельности возрастным требованиям. При психологическом инфантилизме – нарушение в психике отсутствует.

Социальный инфантилизм взрослых – это состояние, проявляющееся в разрыве между биологическим и социокультурным развитием. Свидетельствует о нарушении механизма социализации и неприятии общественных обязанностей, связанных с процессом взросления. Развивается при неправильном воспитании, длительной социальной и эмоциональной депривации, отказе на личностном уровне нести за себя ответственность.

Эмоционально-волевая незрелость таких людей проявляется трудности самостоятельного принятия решений; чувстве беспомощности и незащищенности; снижении способности критично воспринимать свои действия и поступки; завышенной требовательности по отношению к окружающим; преобладании эгоистических и эгоцентрических черт личности; использование других людей с целью удовлетворения собственных потребностей; неадекватности эмоциональных реакций месту, времени и социальной ситуации.

Также, социальный инфантилизм рассматривается как: нежелание нести ответственность за свои поступки, слабоволие, истерические формы поведения в затруднительных для личности ситуациях. У такого человека формируется такая стратегия поведения, при которой на первом месте является удовлетворение собственных потребностей при минимальном затрачивании личностных сил и ресурсов.

Одним из наиболее важных факторов в развитии инфантилизма, являются родители. Так, психологический и социальный инфантилизм у взрослых может быть связан как с гиперопекой, так и с гипоопекой в родительской семье, в образовательных и прочих учреждениях.

При гиперопеке могут возникнуть следующие инфантильные черты личности: неадаптированность, невыносливость, несамостоятельность, отсутствие инициативы, неорганизованность.

При гипоопеке в неблагополучных семьях, в учреждениях закрытого типа также возможно возникновение таких инфантильных черт, как: потребительская форма отношения к жизни, неадекватная система ценностей, преобладание эгоистических интересы, поиск собственной выгоды, эгоистическое использование других людей в личных интересах, отсутствие контроля за проявлениями эмоциональных реакций и влечений.

Инфантилизм как личностная незрелость проявляется в несоответствии данному возрасту определенного уровня эмоционально-волевой сферы, и может сочетаться как с нормальным интеллектуальным развитием, так и с отставанием и опережением в этой сфере. В этом плане личностный инфантилизм можно рассматривать в качестве своеобразного проявления гетерохронности развития личности.

Девиантные формы проявления инфантилизма связаны с фиксацией личности на таком виде психологической защиты как регрессия. Инфантилизм, в виде регрессии личности, не всегда проявляется в виде беспомощности, беззащитности, слез, жалоб и т. п. Эти проявления могут носить характер повышенной агрессивности и грубости, свойственной периоду подросткового возраста.

У взрослого инфантильного человека имеются некоторые затруднения к построению отношений с окружающими. Такие люди или рано могут вступать в брак, стремясь передать тягость ответственности

взрослой жизни на супруга, или наоборот, не стремятся заводить отношения с противоположным полом, виду сохранения чрезмерно тесной связи с родительской семьей, и используя ее в качестве удовлетворения своих потребностей. Также, инфант зачастую отлично владеет манипулятивными техниками взаимодействия с миром.

«Мне все должны» – это первая заповедь в Библии жизни инфанта. Он таким образом привык взаимодействовать с миром с детства, или же в виду каких-либо обстоятельств произошел регресс, и взрослый человек вдруг вновь начал использовать детские формы поведения.

Черты ребенка наиболее часто проявляются в неспособности самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них, в яркой форме эгоцентрического образа жизни, а также зачастую и в финансовой слабости. В данном случае, вся ответственность и прочее, перекладывается на плечи супруга или родительской семьи, вне зависимости от возраста инфанта.

Особенно в последние годы, инфантилизм розовым облачком беспечной жизни накрыл нашу планету. Это связано в целом с повышением качества уровня жизни, с техническим прогрессом, который максимально облегчает многие аспекты жизнедеятельности. Особое место занимает все большее развитие Интернета, СМИ и популяризация безответственного и легкого образа жизни с телеэкранов, популярных блогов в Интернете и социальных сетей.

Еще 30 лет назад, главной мечтой детства было желание поскорее стать взрослым, не только с точки зрения физиологического развития и хронологии лет, но и развиваться в профессиональной деятельности, желания завести семью, самостоятельно обеспечивать свое экономическое благосостояние, нести ответственность как за себя, так и за ближнего. Сейчас, если спросить как у ребенка 3-5 лет, так и у 25-летнего молодого человека, желает ли он «стать взрослым» – как ни странно, но общей тенденций в современном обществе является ответ отрицательный.

Существует так называемые «вечные девушки» и «вечные юноши», и не беда, если им уже за сорок. Такие люди зачастую холосты, и продолжают жить в родительской семье. В каждом конкретном случае ситуацию необходимо рассматривать с точки зрения индивидуального подхода, причина чаще всего кроется в родительской семье. Часто это тандем одинокая мать и единственный сын или дочь. В данном случае, не имея супруга, мать все свои силы вкладывала в единственного ребенка, но при этом чрезмерно его опекая. Грубо говоря, она сама не дала вовремя своему ребенку из беспомощного дитя превратиться в зрелую полноценную личность. В данном случае имеет место не только инфантилизм, но и созависимые отношения.

Однако инфантильная личность может наоборот стремиться поскорее вступить в брак, если родительская семья не готова тянуть заботы уже взрослого ребенка всю жизнь на себе. Такой человек часто находит себе партнера «отца» или «мать», и строит с ним взаимоотношения на уровне «ребенок-родитель», а не «взрослый-взрослый». В случае если партнера это устраивает, такой брак зачастую является крепким, и можно говорить о комплементарных взаимоотношениях в семье.

Также инфантильная личность может сформироваться и в полноценной семье, использующей гиперопеку при ее воспитании. Такой человек может проживать отдельно от родительской семьи, но все еще эмоционально, а часто и финансово зависеть от родителей, не желая в полной мере быть самостоятельным человеком, или испытывая давление родительской семьи желающей иметь «вечного маленького ребенка» поддаваться на манипулятивные приемы эмоционального удержания в родительской семье, не смотря на раздельное проживание. Здесь сложно разобраться, чья вина в продолжении «подкармливания» инфантилизма. С одной стороны, как уже упоминалось, сами родители не готовы отпустить выросшее дитя, а с другой стороны и сам молодой человек не готов к самостоятельному эмоциональному и волевому функционированию. Скорее всего, здесь также имеет место созависимая форма отношений.

Инфантильная личность может и не иметь родительской семьи, брачного партнера, но при этом иметь набор черт инфанта. В данном случае, роль опекающего объекта может оказывать социум или даже целое государство. Это могут быть бывшие воспитанники детских учреждений интернатского типа, инвалиды и пр.

Инфантильность в виде регресса, т.е. возврата к прежним детским формам поведения может развиваться в период кризисов личностного развития и с целью максимально продлить молодость. Часто, взрослые люди, находясь в состоянии жизненного кризиса личности, ленятся вырабатывать новые формы поведения, необходимые в новых изменившихся условиях жизни, и возвращаются к прежним более ранним пройденным способам взаимодействия с миром. Или же опасаются приближающейся старости, и максимально стараются вести себя таким образом, чтобы казаться моложе. Это в первую очередь начинает проявляться в поведении. Такой человек старается показаться беспечным, свободным от существующих стереотипов, а также норм и правил социума, иметь множество друзей и прочее. Однако в данном случае, общение с людьми не носит характер глубоких взаимоотношений, а основан на легкости и непринужденности. Это легкие, поверхностные отношения, основанные на импульсивных временных интересах и увлечениях. Также как правило, инфантилизм в данном случае проявляется

и во внешнем виде человека. Это несоответствующий возрасту подростковый и молодежный стиль одежды, обуви, украшений. Не редкостью является импульс к посещению ночных увеселительных заведений, а также поиск компаний, где люди младше иногда и на десятки лет. «Я все еще молод!» – как будто кричит на весь мир такой человек.

Таким образом, в современных условиях масштабного развития инфантилизма, исключительную значимость приобретает проблема инфантилизации личности и социума в целом.

Снижения уровня инфантилизма у взрослых предполагает выработку у таких людей умения контролирования собственного эмоционального состояния, принятия ответственности за себя и значимых близких, осознания личного контроля за собственной жизнью, смещения фокуса с эгоистических на альтруистические формы взаимодействия с миром.

Ковальчук Яна Николаевна – магистрант психолого-педагогического факультета БрГУ им. А.С. Пушкина.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент **С.Л. Яшук**.

УДК 159.9

Коробач М.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕГУЛЯЦИИ НАЛОГОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ГРАЖДАН БЕЛАРУСИ

В статье рассмотрены междисциплинарные парадигмы исследования и регуляции налогового поведения. Осуществлён теоретический анализ подходов к изучению поведения налогоплательщика в области экономической, юридической, социальной, общей психологии и персонологии. Определён конструкт, интегративно объединяющий указанные направления исследований, содержательно представленный как мотивационно - смысловая регуляция налогового поведения.

В настоящее время исследования регуляции поведения налогоплательщика по большей части представлены в экономических и социологических работах, с соответствующим объектом и предметом данных наук. Экономическая и юридическая психология, соответственно, изучают интересующие их вопросы, лишь в незначительной степени уделяя внимание глубинным психологическим переменным. Но фокус интереса психологии должен быть направлен на исследование феноменологии собственно психологических аспектов поведения налогоплательщика в части его мотивационно - смысловой регуляции.

Как и любые другие законодательные нормативные акты, «Налоговый кодекс» и дополнения к нему, объективно претерпевают постоянные изменения. Вместе с тем, психологические переменные, оказывающие влияние на налоговое поведение граждан относительно константны. Исследование факторов мотивационно – смысловой регуляции поведения налогоплательщика позволяет в определённой мере успешности учитывать их при прогнозе отношения граждан к уплате налогов и изменениям в условиях их взимания, разрабатывать психологические рекомендации для законодателей и правоохранителей в области налоговой политики. Здесь мотивационно – смысловые факторы регуляции налогового поведения понимаются нами как личностные переменные, отражающие субъективное отношение личности к объективно заданной необходимости соблюдения налогового законодательства. Представляется, что налоговое поведение граждан определяется интериоризованными социально - экономическими, организационно – правовыми условиями жизнедеятельности, а также психологическими смыслообразующими переменными мотивационно – потребностной и смысловой сферы личности.

Упоминание поведения в психологии традиционно ассоциируется с бихевиоральной парадигмой и такими именами как: И.П. Павлов, Д.

Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер, Д. Доллард, Н. Миллер [25; 26]. Отдельно стоящая от классического бихевиоризма теория социального научения (социально - когнитивная) теория Альберта Бандуры выдвигает постулат, утверждающий, что «человек обладает высшими способностями, позволяющими ему прогнозировать события и создавать средства для контроля над ними» [2, с. 297]. Из этого следует, что человек в состоянии оказывать некоторое влияние на собственное поведение. В целом данная теория содержит элементы понимания человека как активного субъекта деятельности и в некоторых аспектах перекликается с трактовкой поведения в советской и отечественной психологии.

Поведение в культурно – исторической и субъектно - деятельностной парадигмах психологии интерпретируется в рамках более широкой категории «деятельность». Методологические основания деятельностного подхода были заложены в первой половине XX века С.Л. Рубинштейном, сформулировавшим базовый теоретический принцип единства сознания и деятельности [22; 23]. Данный принцип содержательно можно перефразировать как положение о сознательной регуляции деятельности. Необъятное количество исследований было направлено на изучение психологии действия. При всей значимости подобного рода исследований, они зачастую упускали из виду основную компоненту характеристики деятельности – свободу выбора субъектом мотива, цели и средств ее достижения, что в определенной степени сужало психологическую интерпретацию деятельности [27]. «Поведение человека всегда общественно обусловлено и обретает характеристики сознательной, коллективной, целеполагающей, произвольной и созидательной *деятельности*» [3, с. 388]. Понимание поведения человека на уровне общественно – детерминированной деятельности требует психологического анализа его действий по отношению к предметному миру, другим людям, обществу в целом. В данном случае единицами поведения являются поступки, в которых формируются и отражаются позиции личности относительно регулируемых обществом норм нравственности и права [14].

В конечном итоге, основным видом человеческой деятельности является труд, как его социально – экономическая деятельность. Налоговое поведение граждан имплицитно и онтологично их социально – профессиональной трудовой деятельности. Соответственно, при анализе поведения налогоплательщика следует учитывать социально – профессиональные роли, социально – экономический статус, а также взаимосвязанные с этими характеристиками мотивы, цели, ценностные ориентации, смыслообразующие установки деятельности личности. Отдельные взаимообусловленные характеристики мотивационной, потребностной и смысловой сфер личности.

«Налоговое поведение – это составляющая экономического поведения, которая связана с уплатой налогов, взаимодействием субъекта с окружающим миром по данному поводу. К налоговому поведению следует отнести действия экономического субъекта, которые обусловлены его налоговыми обязательствами. Данная роль предписывает экономическому субъекту определенное взаимодействие с окружающей средой <...>. Это взаимодействие и составляет суть его налогового поведения. Содержание и характер этих действий предопределяется отношением экономического субъекта к уплате налогов, то есть характеризуют уровень его налоговой культуры» [10, с. 137].

В психологических исследованиях налогового поведения используется несколько понятий, отражающих особенности восприятия индивидом государственных доходов и налоговой системы. К ним относятся «чувство налогового бремени», «налоговое противодействие», «налоговый менталитет» и «налоговая мораль». Налоговый менталитет и налоговая мораль характеризуют отношение к практике налогообложения различных слоев населения. Налоговый менталитет – это установка человека по отношению к налогообложению. Налоговая мораль отражает позицию личности по отношению к налоговым правонарушениям [21]. «Будучи формой поведения экономического, налоговое поведение зависит от морально – психологического состояния налогоплательщиков. Отношение людей к действующей в стране налоговой системе зависит от того, считают ли они реализованную налоговую политику справедливой и последовательной или нет» [13, с. 77].

Представленная в исследованиях Дейнеки, Еникеева, Меркуловой и некоторых других авторов типология налогового поведения относится к налогоплательщикам – хозяйствующим субъектам. Наше исследование не предполагает также задач определения отношения к уплате налогов налогового преступника. Фокус интереса направлен на изучение налогового поведения законопослушных граждан, работающих по найму.

Среди множества регулирующих налоговое поведение факторов, всех исследователей объединяет представленное в той или иной мере упоминание ценностно – ориентационной направленности личности.

Таким образом, можно утверждать, что на поведение налогоплательщика существенное влияние оказывает целый комплекс экзогенных и эндогенных переменных, где существенную роль играют смысложизненные ориентации личности и их мотивационно – смысловая регуляция.

Мотивационная сфера – ядро личности. Она выступает как иерархизированная, динамическая мотивационная система (А.Н. Леонтьев, 1975). Деятельность может побуждаться сразу несколькими потребностями одновременно и иметь несколько мотивов. Такие полимотивированные

комплексы характеризуются борьбой мотивов. Осознанный или неосознанный выбор мотива это, в конечном итоге, выбор направленности деятельности, определяемой актуальными потребностями, а также возможностями и ограничениями, заложенными в конкретной ситуации.

Мотивационная сфера личности включает в себя цель деятельности. Психологически цель это мотивационно – побудительное содержание сознания, которое воспринимается человеком как ожидаемый результат деятельности. Как правило, окончательное решение по поводу того, что, как и зачем делать принимает сам субъект на основе ценностных ориентаций. При этом в ситуации полимотивированности один из мотивов становится ведущим, а полностью не поддающийся осознанию мотивокомплекс проявляется в эмоциональном отношении субъекта к включенным в него объектам.

Помимо функции побуждения и направления деятельности ведущий мотив выполняет также смыслообразующую функцию, сообщая определенный личностный смысл целям, структурным единицам (действиям, операциям) деятельности, а также обстоятельствам, способствующим или препятствующим реализации мотива. Личностный смысл – осознанное, внутреннее оправдание деятельности, в отличие от декларируемой вовне мотивировки [17].

Следуя в русле парадигмы психологии деятельности можно сказать, что личность обладает достаточным энергетическим потенциалом для саморегуляции собственных мотивов – смыслов. Человек способен не только ретроспективно, решая «задачи на смысл» осознавать бесконтрольно формирующиеся ведущие мотивы, но и формировать их в контексте разнообразных ситуаций деятельности [17].

Рассмотренные здесь мотивационные образования: потребности, диспозиции (мотивы) и цели являются основными составляющими мотивационно – потребностной сферы личности, значимыми для интерпретации и регуляции поведения налогоплательщика. Теоретический и экспериментально – психологический мотивационный анализ налогового поведения должен учитывать психические процессы внутреннего формирования мотивов деятельности и внешней ее мотивации. Конкретный анализ соотношения данных взаимообусловленных процессов дает возможность прогнозирования, интерпретации и регуляции поступков человека.

Психологическое содержание имеющих эмоциональную окраску отношений к объекту и/или предмету деятельности заключено в мотивационных - смысловых структурах личности. Мотивационно - смысловые структуры личности функционируют в пространстве динамической смысловой системы сознания, представляющей собой относительно устойчивую, автономную, иерархически организованную

систему, включающую ряд разноуровневых смысловых структур, функционирующих как единое целое [19].

Смыслообразующий мотив побуждает и направляет деятельность. В этом процессе порождается динамическая смысловая система. Потом осуществляемые посредством этой деятельности объективные отношения человека к миру интериоризируются и воплощаются в сознании как личностный смысл. Личностный смысл – это составляющая динамической смысловой системы, отражающая в индивидуальном сознании личности налогоплательщика содержание его отношения к действительности.

При анализе движения от индивидуального сознания к деятельности выделяется такая составляющая динамической смысловой системы как смысловая установка личности. Смысловая установка личности – это форма выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Личностный смысл есть содержание установки. [24].

Мотивационно – смысловые образования личности налогоплательщика как ценности в значении «для меня» являются основой осознания гражданами социальной значимости уплаты налогов. Результаты объективации включаются в деятельность, служат предпосылкой возникновения установок личности к развитию социально - приемлемых в этом направлении форм деятельности. Это дает возможность анализировать роль мотивационного фактора в формировании установки личности на социально - позитивное отношение в поведении при уплате налогов. Мотивационно - смысловые конструкты, они же структурно - содержательные единицы мотивационного фактора, детерминируют психологический механизм системы психических явлений, предназначенных для преобразования, регуляции и формирования целенаправленной активности личности. Побудительность результата выступает мотивационной формой воплощения личностной направленности. (В.Г. Леонтьев, 1992). «Мотивационно - целевой резонанс (совпадение личных целей и мотивов с социально - ценными мотивами формирования установки <...> деятельности) обеспечивает ей синергетический эффект» [15, с. 344].

Наполнение мотивационно - смысловых конструкций, мотивации и мотива смыслом, знанием и эмоциональным переживанием является продуктивным и рациональным при анализе влияния мотивационного фактора на формирование установки личности на успешность налогового поведения. Действие мотивационного фактора проявляется разносторонне, так как «вращение функций» (В.Г. Леонтьев, 1992) актуализирует в различные периоды формирования установки личности на успешность налогового поведения различные свойства мотивационно - смысловых конструктов: динамичность, целостность, селективность,

интегрированность, лабильность, ситуативность, активность. Мотивационные векторы (линии) задают стратегию формирования установки, а индивидуально – психологические особенности личности определяют тактику поведения субъекта, действующего в соответствии со своими мотивами, позволяют личности формировать новые мотивы успешности в социально – экономическом налоговом поведении.

Таким образом, установка личности на законопослушное социально – экономическое поведение выступает как единое мотивационно – смысловое образование, актуальное для реализации мотивационно – смысловых конструкций налогоплательщика, осознания им доминирующего положения индивидуально – типологических, психологических и психосоциальных ценностей, актуализации их в формировании установки личности на сознательную, личностно приемлемую уплату налогов.

Существуют еще и иные составляющие мотивационно – смысловых отношений субъекта к миру, самому себе и к другим. В частности это: социальная позиция субъекта и побуждающие к деятельности мотивы, задаваемые этой позицией; реализуемые деятельностью объективные отношения субъекта к объектам и явлениям; личностные ценности.

Значимым для понимания процесса мотивационно – смысловой регуляции поведения налогоплательщика является то обстоятельство, что изменение личностного смысла и смысловых установок опосредовано изменением деятельности. Изменив социальную позицию субъекта, его место в системе общественных отношений, можно трансформировать смыслообразующие мотивы личности и ее установки. Вместе с тем, у смысловых отношений есть и внутриличностная динамика: противоречие, а иногда и конфликт между находящимися в определенной иерархической связи мотивами выступает как механизм внутреннего движения. Поэтому при анализе содержания понятия «мотивационно – смысловые отношения» следует учитывать движение как от деятельности к индивидуальному сознанию личности, так и от сознания к деятельности.

В каждом конкретном случае проявляющемуся в поведении отношению граждан к уплате налогов решается «задача на смысл». «Когда же «задача на смысл» все же решена и речь идет о той или иной форме осознанности, отрефлексированности наиболее общих смысловых образований, то уместно, на наш взгляд, говорить о *ценностях* личности или, лучше, о *личностных ценностях*, отличая их от личностных смыслов, которые далеко не всегда носят осознанный характер. Таким образом, личностные ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» [6, с. 89]. «В норме смысл жизни пронизывает большинство, если не все психобиографические структуры сознания и личности. Это проявляется в том, что по своему предметному содержанию

они четко «вписываются» в интенциональную направленность, которая задана смыслом жизни» [16, с. 28]. Исходя из данной точки зрения, можно утверждать, что личностные мотивационно - смысловые переменные налогового поведения человека являются элементами цельной интегративной структуры личностных ценностей.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что вектор трансформации смыслового мотивокомплекса личности – психологическая цель регуляции поведения налогоплательщика, заключается в формировании смысловой установки на уплату налогов и приобретение данным поступком статуса личностной ценности.

Список использованных источников

1. Асмолов, А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Б.В.Зейгарник // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 35 – 46.
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. Перевод с английского под редакцией Н.Н. Чубарь. – СПб.: ЕВРАЗИЯ, 2000. – 320 с.
3. Большой психологический словарь / Сост. И общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
4. Бородич, А.А. Аксиология социального действия / А.А.Бородич. – Гродно: ГрГУ, 2005. – 275 с.
5. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С.Братусь // Вестник Московского ун-та. – Сер.14. – Психология. – 1981. – №2. – С. 46 – 56.
6. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
7. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
8. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Л.С. Выготский. – М., 1983.
9. Дейнека, О.С. Отношение к налогам в контексте представления о социальной справедливости / О.С. Дейнека, Н.С. Павлова // Ананьевские чтения 97 / Под ред. А.Крылова СПб., 1997. С. 87 – 96.
10. Дейнека, О.С. Экономическая психология в российской политике переходного периода: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / О.С. Дейнека. СПб., 1999. – 326 с.
11. Еникеев, М.И. Общая, социальная и юридическая психология / М.И. Еникеев. – СПб: Питер, 2003. – 752 с.
12. Зима, О.Г. Анализ факторов, влияющих на принятие налогоплательщиками решения об уплате налогов и сборов / О.Г. Зима, Н.В. Кузьминчук // Бизнес-информ. – № 2 (1), 2011. – С. 54–56.

13. Зима, О.Г. Анализ видов и типов налогового поведения / О.Г. Зима // Науковий вісник Національного університету ДПС України (економіка, право), 1(60) 2013. – С. 74 – 79.
14. Зинченко, В.П. Образ и деятельность / В.П. Зинченко. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 608 с.
15. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, - 2002. – 512 с.
16. Карпинский, К.В. Опросник смысложизненного кризиса: монография / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 126 с.
17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
18. Леонтьев, В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
19. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
20. Меркулова, Т.В. Налоговое поведение: институциональные аспекты анализа / Т.В. Меркулова // Научные труды ДонНТУ (Серия экономическая). – Вып. 89, 2005.– С. 159–165.
21. Меркулова, Т.В. Институт налога / Т.В. Меркулова. – Харьков, 2006. – С. 224.
22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 1989. – 488 с.
23. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2.1989. – 328 с.
24. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. - М.: Наука, 1966. – 452 с.
25. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. Пер с англ. И.Б. Гриншпун. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.
26. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2001. – 608 с.
27. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Едиториал УРСС, 1997. – 444 с.

Коробач Марья Викторовна – магистрант факультета психологии ГрГУ имени Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К.В.Карпинский**.

УДК 159.9

Коротаева Е.Ю.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ
ОТНОШЕНИЙ
ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

В статье рассматриваются основы теории привязанности к матери. По результатам зарубежных исследований определены типы привязанности. Описаны некоторые аспекты влияния феномена привязанности к матери на формирование доверительных отношений с близкими людьми.

Согласно теории Джона Боулби, принципиально важным является значение типа привязанности, формирующегося у ребенка к матери в младенчестве и раннем детстве. Это связано с тем, что характер привязанности коренным образом определяет дальнейшее развитие личности ребенка, а также его взаимоотношения с миром [1].

Таким образом, теория привязанности имеет две противоположные направленности. Согласно первой, ребенок ищет поддержку и защиту, а в соответствии с другой – стремится к новому, т.е. возможной “опасности”. Ученый сделал вывод о том, что разлука с матерью приводит к актуализации поведения привязанности, направленного на поиск близости и поддержание контакта с матерью (или другим близким взрослым, ухаживающим за ребенком, – фигурой привязанности). Внешне поведение привязанности проявляется в таких реакциях, как плач, зов, лепет, улыбка, сосание (не связанное с питанием), движения, направленные на приближение к матери, следование за ней [1].

Важным этапом в дальнейшем развитии теории привязанности стали исследования М. Эйнсворт. Ее эксперименты были направлены на изучение индивидуально-типологических особенностей поведения привязанности в разных типах взаимоотношений матери и ребенка. В итоге, М. Эйнсворт, предложила методику определения типа привязанности для детей раннего возраста [3]. Известный и широко используемый в настоящее время тест “Незнакомая ситуация” первоначально разрабатывался М. Эйнсворт для изучения исследовательского поведения ребенка раннего возраста в присутствии и в отсутствие матери.

Были выделены следующие типы привязанности:

1) При надежном (В) типе привязанности потребность ребенка в безопасности полностью удовлетворена, взаимодействие с матерью характеризуется близостью, теплотой и позитивной эмоциональной окраской, познавательная активность ребенка высокая.

2) При тревожно-избегающем (А) типе привязанности ребенок ожидает скорее отвержения, а не помощи со стороны взрослого (из-за чего использует стратегию избегания); познавательная активность ребенка снижена.

3) При тревожно-амбивалентном (С) типе привязанности ребенок не уверен в получении помощи и поддержки со стороны взрослого, – это приводит к использованию стратегии "цепляния", когда ребенок не отпускает от себя близкого взрослого; познавательная активность снижена.

4) При тревожно-дезорганизованном (D) типе привязанности мир воспринимается ребенком как враждебный и угрожающий, поведение ребенка можно описать, как непредсказуемое и хаотичное [3].

В жизни любого человека случаются переживания глубокого страха, тревоги или гнева и, согласно теории Дж. Боулби [1], человек так устроен, что в такие моменты ищет поддержку от других людей. Настоящая близость предполагает предъявление своих чувств партнеру и желание проявления заботы о себе. Рассмотрим процесс формирования «системы поиска помощи» у людей с разным типом привязанности к матери.

В случае надежной привязанности к матери, формирование у ребенка способности к поиску помощи в стрессогенной ситуации происходит следующим образом. Мать очень отзывчива и быстро реагирует на то, что у ребенка что-то не так. Благодаря такому поведению у ребенка создается образ любящей матери, доступной в случае необходимости. Это впоследствии позволяет ребенку составить образ себя, как любимого и ценного. Таким образом, у ребенка накапливается позитивный опыт обращения за помощью, складывается образ другого, как отзывчивого и заботливого и образ себя, как достойного заботы. И все вместе позволяет развиваться «способности обратиться за помощью в любой проблемной ситуации». Это означает, что человек с надежным типом привязанности уже заранее имеет определенные ожидания в отношении взаимодействия с новым партнером, а именно: партнер будет доступным для него в случае нужды и захочет помочь, что позволяет устанавливать близкие отношения [4].

В случае ненадежной/избегающей привязанности к матери действует иной механизм. Мать в этом случае часто недоступна ребенку, когда он нуждается в ней, кроме того, ее тяготит тесный телесный контакт с младенцем. У ребенка зарождается образ матери, как отвергающей и не любящей его. Как следствие, создается представление о себе, как о недостойном любви и заботы. В целом, накапливается обширный опыт безуспешного обращения за помощью, что впоследствии значительно затрудняет формирование «способности обратиться за помощью в проблемной ситуации».

В случае ненадежной/амбивалентной привязанности к матери, мать то реагирует очень чутко, то не реагирует вообще, в этом случае мать скорее чувствительна не к реакциям ребенка, а к своему представлению того, каким должно быть состояние ребенка в данный момент. «Поведенческая система привязанности» у младенца при таких действиях матери активна все время, а не только в случае явного дискомфорта. Ребенок «держит» мать рядом на тот случай, если она вдруг понадобится и воспринимает ее, как непостоянную, противоречивую, непредсказуемую. Образ себя у такого ребенка также противоречив, неоднозначен и неустойчив. С течением времени накапливается опыт ситуаций, когда мать оказывается недоступной, отсюда вывод: для того чтобы она была доступна – надо всегда держать мать рядом. Все указанные выше компоненты опыта становятся причиной затруднений в формировании у ребенка способности обращаться за помощью в проблемной ситуации.

В случае ненадежного/дезорганизованного типа привязанности наблюдаются следующие особенности. Мать настолько агрессивна и непредсказуема для младенца, что не позволяет выработать какую-либо определенную стратегию взаимодействия с ним. В этом случае ни искать близости, ни избегать ее не помогает, так как мать из человека, символизирующего собой защиту и безопасность, сама превращается в источник тревоги и опасности. Образы и себя, и матери в этом случае очень враждебные и жестокие. Об обращении за помощью в ситуации опасности не может быть и речи.

Способность обращаться за помощью в ситуации стресса исследовалась также в контексте романтических отношений взрослых людей. В одном из них партнерам объявлялось, что женской части выборки предстоит через непродолжительное время быть подвергнутым стрессогенной экспериментальной процедуре. Оказалось, что только девушки с надежным типом привязанности обратились за помощью к своим партнерам. При этом у девушек с избегающим типом привязанности тревога даже возрастала, если партнеры пытались помочь им и поддержать [4].

Б. Фини с коллегами также исследовали пары, находящиеся в романтических отношениях. Исследователи предлагали одному из партнеров обсудить с другим партнером какой-то волнующий в данный момент вопрос. Молодые люди с избегающей привязанностью сразу предсказывали неэффективность этого действия, а с амбивалентной – высказывали опасения быть отвергнутыми [5].

Таким образом, современные исследования доказывают, система поиска помощи у фигуры привязанности в проблемной ситуации развивается оптимально только в случае надежной привязанности к матери.

Наряду со способностью обращаться за помощью к близким людям, важным фактором формирования доверительных отношений является способность оказывать поддержку в случае необходимости. Такая способность означает быть доступным для близкого человека в те жизненные моменты, когда в тебе нуждаются, обычно в стрессогенных ситуациях.

Таким образом, под способностью оказывать поддержку подразумевается не только умение определить, что близкий человек нуждается в помощи в данный момент, а также способность оказать ее, проявляя, тем самым, заботу и внимание. В таких ситуациях, безусловно, важны искренность и высокая степень доверия между партнерами в отношениях, поскольку возникает необходимость делиться своими чувствами.

Как и в случае формирования способности обращаться за помощью, развитие способности оказывать поддержку, согласно теории привязанности Дж. Боулби, напрямую связано с заботой о ребенке и его поддержке в стрессогенных ситуациях [1].

В случаях проявления заботы и внимания о ребенке, оперативном, чутком реагировании на его нужды, человек усваивает два важных образца поведения:

- 1) как быть тем, о ком заботятся,
- 2) какой должна быть забота [3].

Люди, у которых накоплен позитивный опыт отзывчивой и заботящейся матери в детстве, смогут быть для своих детей, партнеров и других близких такими же заботливыми и отзывчивыми. У взрослых же, имеющих негативный опыт отсутствия или недостатка заботы в детстве, риск оказаться недостаточно отзывчивыми по отношению к своим близким гораздо выше [5]. М. Мэйн и Дж. Кэссиди в своих исследованиях отмечают, что во взрослом возрасте при осознанном переосмыслении образа матери и отношений с ней в детстве, появляется возможность в определенной степени стать заботливым родителем для собственных детей и отзывчивым партнером в романтических отношениях [4, 5].

Рассуждая о типологии привязанности к матери, следует отметить, что именно надежный характер привязанности к матери, в отличие от ненадежных, благоприятно влияет на развитие способности оказывать поддержку тем, к кому привязан, особенно в стрессовых ситуациях.

В качестве примера можно привести исследование М. Мэйн, в котором, в комнату, где играли дети от одного года до трех лет, входил клоун и начинал плакать. Дети с надежным типом привязанности, в отличие от других детей, становились обеспокоенными и внимательно вслушивались в плач клоуна [5].

В другом исследовании было выявлено, что дети с надежным типом привязанности дошкольного возраста намного чаще помогают сиблингу раннего возраста справиться со стрессом, связанным с тем, что родители ненадолго их покинули, это проявлялось в различных формах утешения. Следует также отметить, что, кроме того, у шестилеток с надежным типом привязанности меньше агрессивных проявлений по отношению к своим сиблингам, чем у сверстников с ненадежным типом привязанности [4].

В исследованиях взрослых людей, проведенных М. Мэйн, были получены аналогичные результаты. Так, люди с надежным типом привязанности активнее оказывают поддержку, более внимательны и отзывчивы к своим детям, чем взрослые с ненадежным типом привязанности [6].

Исследование романтических отношений Дж. Кэссиди выявило, что в стрессогенных ситуациях эмоциональная поддержка партнеров-мужчин с надежным типом привязанности, в отличие от партнеров с ненадежным типом, по отношению к своим партнершам, была проявлена значительно чаще [4].

Подводя итог, можно сказать, что феномен привязанности к матери является одним из факторов формирования доверительных отношений с близкими людьми. К тому же, следует отметить, что надежный тип привязанности помогает развиваться таким важным для построения близких доверительных взаимоотношений способностям, как «способность обратиться за помощью» и «способность оказывать поддержку в стрессовой ситуации».

Список использованных источников:

1. Боулби, Дж. Привязанность / Пер. с англ. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Бурменская, Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития / Г.В. Бурменская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2009. – №4. – С. 17–31.
3. Ainsworth M. Mary D. Salter Amsworth//O'Connell A., Russo N. (eds). Models of achievement reflections of eminent women in psychology. N Y., 1983. P. 200-219.
4. Cassidy, J. Truth, lies, and intimacy: An attachment perspective // Attachment & Human Development 2001. Vol. 3(2). Pp. 121–155.
5. Feeney, B.C., Thrush, R.L. Relationship influences on exploration in adulthood: The characteristics and function of a secure base // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. Vol. 98. Pp. 57–76.
6. Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation // In: I. Bretherton, E.

Waters (Hrsg.). Growing points of attachment theory and research (Monographs of the Society for Research in Child Development, 209. Vol.50(1/2)). Chicago: The University of Chicago Press, 1985. - Pp. 66-106.

Коротаева Екатерина Юрьевна – студентка 3 курса заочной формы обучения филиала РГСУ в г. Минске

Научный руководитель – профессор, доктор психологических наук, ***Л.В. Марищук***.

УДК 159.9

Кошур Т.Ю.
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК О
СВОЕМ БУДУЩЕМ РОДИТЕЛЬСТВЕ

В статье рассматривается специфика представлений о родительстве у юношей и девушек, проживающих в сельской и городской местности. Представлен краткий теоретический обзор проблемы, а также изложены результаты эмпирического исследования представлений о родительстве у юношей и девушек с учетом местности проживания.

Практически каждый человек становится родителем. Переход юноши или девушки к состоянию родительства, то есть рождение первого ребенка – значимое событие в жизни. В современной психологической науке изучение родительства занимает особую нишу. Следует отметить, что данный феномен является областью исследования целого ряда наук: философии, социологии, психологии, педагогики, медицины. Это, безусловно, подчеркивает значимость родительства в жизни, как каждого отдельного человека, так и всего человечества.

Феномен родительства является основополагающим в любом обществе. От того, как родители воспитают своих детей, захотят ли они становиться родителями, зависит существование и благополучие общества [1]. Большой вклад в изучение проблемы родительства внесли В.В. Абраменкова, А.И. Антонов, В.В. Бойко, В.И. Брутман, А.И. Захаров, С.Ю. Мещерякова, Р.В. Овчарова, В.А. Петровский, Н.Ю. Синягина, Г.Г. Филиппова, А.Г. Харчев и др. [5].

Несмотря на то, что интерес к родительству существует уже много веков, само понятие до сих пор не имеет однозначного осмысления и трактовок.

В современной психологии родительство понимается как социально-психологический феномен, представляет собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства [2].

По мнению Э.Р. Алексеевой, родительство может рассматриваться как биологический, психологический, а также социокультурный феномен; как социальный институт, включающий в себя два других института: отцовство и материнство; как деятельность родителя по уходу, содержанию, воспитанию и обучению ребёнка; как этап в жизни человека, начинающийся с момента зачатия ребёнка и не заканчивающийся после его смерти; как отношения кровного родства между родителем и ребёнком; как субъективное восприятие человека себя родителем [3]. Р.В. Овчарова

считает приемлемым выделять характеристики родительства по определённым критериям: по форме (материнство и отцовство); по структуре семьи (родительство в полной семье с двумя родителями; неполной семье с одним родителем; материнской семье); по степени родства (биологическое родительство (родители, воспитывающие ребёнка, являются родными для него); социальное родительство (ребёнка воспитывают приёмные родители) [3].

Идеи и представления о родительстве и семье, которые в дальнейшем будут претворяться в жизнь, от которых будет зависеть дальнейшее развитие, как отдельного человека, так и общества в целом проявляются в юношеском возрасте.

Юношество является особым этапом потенциального родительства, когда, хоть и отсутствует сам факт родительства, но существует его образно сконструированное содержание, включающее в себя как отдельные, так и общие когнитивные схемы, как отдельных родительских поступков, так и всего родительского поведения в целом [3].

По мнению Р.В. Овчаровой, представление о родительстве – наглядный образ явления родительства, возникающий на основе имеющегося опыта (прежде всего в родительской семье) путем его воспроизведения в воображении [4]. По своей сути представление о родительстве является фантазией, так как явления родительства в реальности еще не существует, а существует лишь его образно сконструированное содержание [3]. В юношеских мечтах формируется образ желаемого родительства. У некоторых молодых людей этот образ возникает в контрасте с воспоминаниями о своем «тяжелом» детстве. У других, наоборот, на основе положительного примера своих родителей. У третьих – этот образ возникает преимущественно под влиянием социокультурных образцов. В любом случае мечты влияют в целостное представление о родительстве и являются мощным мотивирующим фактором [4].

Объектом нашего исследования являются представления юношей и девушек о своем будущем родительстве. Предметом – особенности представлений юношей и девушек, проживающих в сельской и городской местности, о родительстве.

Основной целью исследования является изучение особенностей представлений о родительстве у юношей и девушек, проживающих в сельской и городской местности.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что содержательные характеристики представлений о родительстве у юношей и девушек имеют свои особенности в зависимости от местности проживания.

В исследовании приняло участие 60 респондентов, которые были дифференцированы по признаку пола и местности проживания. Так выборка была представлена респондентами мужского пола в количестве 30 человек и женского пола также 30 человек. Если дифференцировать респондентов по местности проживания, то в исследовании принимали участие по 15 юношей и девушек из сельской и городской местности. Возраст респондентов находится в диапазоне от 16 до 22 лет.

Исследование проводилось на базе Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (студенты 1 – 3 курсов) и на базе Негневичской средней школы (учащиеся 10 – 11 классов).

В качестве психодиагностического инструментария использовалась методика «Представление об идеальном родителе» (методика разработана Р.Г. Овчаровой), которая представляет собой вариант семантического дифференциала на тему родительства, а также респондентам было предложено написать сочинение на тему «Я как будущая мать» для девушек и «Я как будущий отец» для юношей.

Содержательный анализ общего количества качеств, описанных в сочинении, показал, что качеств, указанных в сочинениях городских юношей, больше, чем у сельских юношей. Это свидетельствует о том, что у юношей, проживающих в городской местности, образ родителя является более сформированным и дифференцированным.

Среди респондентов женского пола наибольшее количество качеств было указано у девушек, проживающих в сельской местности. Таким образом, представления об образе матери являются более сформированными у сельских девушек.

Проанализировав полученные результаты можно сказать, что сельские юноши чаще всего указывали следующие качества будущего родителя: воспитатель (60 %), опора семьи (47%), ответственность (40%). У городских юношей на первом месте «опора семьи» (54%), затем «ответственность» (47%) и «воспитатель» (47%). Следовательно, можно отметить, что качества выделяемые юношами, независимо от местности проживания, схожи, однако имеют различную значимость.

Среди девушек наблюдаются следующие отличия: у сельских девушек чаще всего встречались такие качества, как «понимание» (60%), «доброта» (40%), «ответственность» (40%), а городские девушки чаще всего указывали такие качества будущей матери, как доброта, любовь, поддержка и понимание (по 40% на каждое качество). Так девушки, проживающие в городской местности, предполагают более тесное эмоциональное вовлечение в жизнь детей, а сельские девушки более ориентированы, на хорошее исполнение родительской роли.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что представления о родительстве у девушек, проживающих в сельской и городской местности, имеют различия.

Для большинства девушек образ будущей матери имеет эмоциональную окраску и личностное значение, это говорит о великой вероятности того, что данный образ будет достраиваться воображаемыми чертами, в соответствии с потребностями и ожиданиями по отношению к родительской роли.

Представления о родительстве у юношей отличается от представлений о родительстве у девушек. В представлениях девушек на первых местах фигурируют любовь, забота, доброта, отзывчивость, понимание, ответственность, внимательность и поддержка. Юноши предпочтение отдают проблемам обеспечения будущего для ребенка, защиты будущей семьи, затрат времени на воспитание и родительского авторитета, так же юноши (34 %) указывают на желание быть примером для своего ребенка. 39 % юношей считают, отцовство большой ответственностью. 50 % юношей указывают, на то что отец – это основной защитник семьи и ее опора.

Анализ разнородности выявленных качеств, свидетельствует о содержательном своеобразии характеристик, используемых респондентами, проживающими в разной местности. Данный показатель является важным, поскольку позволяет выделить специфические качества, выделенные только одной группой респондентов.

Наиболее высокий показатель разнородности отмечен среди респондентов женского пола, проживающих в сельской местности. Наименьшая разнородность отмечена среди респондентов мужского пола, проживающих в сельской местности.

Наибольшая разнородность среди респондентов мужского пола, независимо от местности проживания, определена по качествам: «опора семьи», «воспитатель», «защитник», «пример для подражания». Девушки чаще указывали следующие качества: доброта, забота, понимание, поддержка, отзывчивость. Для юношей и девушек, проживающих в городской местности, специфическими качествами являются «готовность прийти на помощь» и «внимательность». У респондентов мужского и женского пола, только среди девушек выделялись такие качества как аккуратность, бескорыстность, вежливость, доверие, ласка, отзывчивость. Специфичными для юношей являются следующие характеристики образа отца: надежность, пример для подражания, требовательность.

Наибольшую заинтересованность к написанию сочинения показали юноши, проживающие в городской местности и девушки, проживающие в сельской местности. Так как объем их сочинений был значительно больше, чем у представителей двух других групп.

Следует отметить, что при написании сочинения 5% респондентов указывали о том, что у них нет четкого представления об образе себя как будущего родителя. Для них, на данный момент, важнее получить образование и построить карьеру.

Таким образом, содержательный анализ сочинений позволил выделить как общие, так и специфические качества в представлении себя как родителя.

Проанализировав методику «Представления об идеальном родителе» можно сделать вывод о том, что различия в представлениях у девушек, проживающих в сельской и городской местности, незначительны. Так как и в той и в другой группе девушки приписывают родителю такие черты как: ответственность, терпеливость, заботливость, любовь к ребенку, принятие, альтруистичность, доверие детям, доброта, счастье, практически все дают высокие оценки тому, что родитель должен быть готовым к родительству, должен быть морально сильным и во всем поддерживать ребенка.

Анализ анкет юношей показал, что в образе родителя они выделяют следующие качества: ответственность, справедливость, чувство юмора, умение обеспечить семью, участие в жизни ребенка.

В представлениях сельских юношей, родитель выступает фигурой более авторитарной, стремящейся к большей строгости в воспитании детей, большое значение придающей материальной обеспеченности и защищенности своей семьи. Сельские девушки представляют родителя следующим образом: более внимательный, заботливый, уделяющий много времени своим детям, придающий большое значение воспитанию детей.

Городские юноши представляют образ родителя более властным, авторитарным и требовательным, придают большее значение строгости воспитания. Девушки, проживающие в городе, считают, что идеальный родитель должен быть любящим, добросердечным, альтруистичным, уделять много времени и внимания своему ребенку, придавать больше значение не строгости, а правильности воспитания.

На основе результатов методики «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой были сделаны следующие выводы: у сельских юношей представление об образе родителя формируется в следующем порядке: поведенческий компонент – 38% (воспитывающий, отдохнувший, хвалящий, помогающий), эмоциональный компонент – 33% (счастливый, радостный, добрый, готовый к родительству, одобряющий, жалеющий), когнитивный – 29 % (сильный, благоразумный, практичный, бескорыстный). У городских юношей примерно в равной степени выражены когнитивный (30%) и эмоциональный компоненты (35%), при этом наблюдается незначительное преобладание эмоционального компонента над когнитивным.

Для девушек, независимо от местности проживания наблюдается следующая последовательность: эмоциональный компонент – 37 % (счастливая, радостная, добрая, не боящаяся извиниться перед ребенком, одобряющая), когнитивный аспект – 36 % (сильная, благоразумная, практичная, доверяющая, бескорыстная, ответственная), поведенческий аспект – 27 % (воспитывающая, отдохнувшая, обучающая, слушающая ребенка, помогающая).

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования гипотеза о том, что содержание представлений о родительстве у юношей и девушек, проживающих в сельской и городской местности, имеют различия, подтвердилась.

Список использованных источников

1. Грибанова, С.А. Представления о родительстве у детей дошкольного возраста / С.А. Грибанова // Знание. Понимание. Умение. – 2003. – № 2. – С. 294 – 297.
2. Комарова, И.А. Изучение представлений студенческой молодежи о проблеме осознанного родительства / И.А. Комарова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №2. – С. 118 – 120.
3. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – Москва, «Институт психотерапии», 2003. – 319 с.
4. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
5. Чухарева, М.В. Представление об идеальном родителе у мужчин и женщин / М.В. Чухарева / Психологические науки. – 2014. – № 6. – С. 46 – 47.

Кошур Татьяна Юрьевна – студентка 4 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы, доцент **Е. В. Костюченко**.

УДК 159.9

Лаврищева В. А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ
ДЕТОРОДНЫХ (РЕПРОДУКТИВНЫХ) РЕШЕНИЙ В
СОВРЕМЕННОЙ БЕЛОРУССКОЙ СЕМЬЕ

В последние годы для изучения проблем, связанных с реализацией репродуктивной функции, выделилось новое направление – психология репродуктивной сферы. Это обусловлено появлением запроса на выявление роли психического компонента в нарушении репродуктивного поведения. В статье представлено описание эмпирического исследования взаимосвязи возрастных и статусных характеристик личности с логиками принятия репродуктивных решений, которые, в свою очередь, являются одним из основных звеньев осознанной саморегуляции личности.

Современная белорусская семья переживает сложный период своего развития. Кризисные явления в семье проявляются в пассивном репродуктивном поведении, что, как следствие, приводит к ее малодетности.

В контексте субъектного развития человека одно из центральных мест занимает проблема регуляции человеком своей произвольной активности (можно говорить об осознанной саморегуляции). Саморегуляция – системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по управлению разными видами произвольной активности.

Процедура принятия решения является центральной на всех уровнях приема и переработки информации. В этой процедуре наиболее полно реализуются как отражательные, так и регуляторные функции психики.

В самом общем виде процедура принятия решения включает формирование последовательности целесообразных действий для достижения цели на основе преобразования некоторой исходной информации.

Очевидно, что процедура принятия решения и его качество в различных ситуациях будет иметь разный характер. Поэтому в зависимости от состояния исходной информации будут приниматься различные детородные решения. Таким образом, принятие репродуктивного решения ведет к одному результату (а именно продолжение рода), однако психология принятия репродуктивного решения в каждом индивидуальном случае будет разной.

В. И. Моросановой было [2] отмечено, что степень осознанной саморегуляции будет определяться тем, какие критерии (аргументы) используются индивидом в процессе регуляции принятия решения. В свою очередь, выбор будет зависеть как от индивидуальности субъекта выбора,

так и от ситуации принятия решения. Реализация субъектом регуляторного процесса есть самостоятельное принятие человеком ряда взаимосвязанных решений [1].

Обобщая представление об особенностях процесса регуляции, могут быть выделены логики принятия детородного решения, которыми руководствуется человек в процессе реализации репродуктивного поведения.

Таким образом, принятие детородных решений как звено осознанной саморегуляции репродуктивного поведения определяется логиками репродуктивных решений.

Существует методика, в которой отражены основные логики принятия детородного решения в виде 6 шкал: логика смысловой необходимости, логика социальной нормативности, логика реагирования на стимул, логика удовлетворения потребности, логика предрасположенности (диспозиционности) и логика свободного выбора.

Данная методика позволяет определить, ориентируясь на какие логики принятия решения, человек стремится к реализации репродуктивного поведения, результатом которого является рождение ребенка. Разработанный перечень аргументов, при помощи которых и мужчина, и женщина отвечают самим себе и окружающим их людям, почему и ради чего в их жизни должен появиться ребенок, позволяет получить представления об особенностях внутренней аргументации людей при принятии ими детородного решения.

Логика смысловой необходимости определяет личностный смысл конкретных объектов, явлений, готовность действовать по отношению к значимому объекту определенным образом. Данная логика является «продуктивной», т.е. адекватной и способствует позитивному развитию личности («потому, что дети являются высшей ценностью»).

Логика социальной нормативности, в свою очередь, отражает правила, некоторые традиции, стереотипы и стандарты. Их назначение состоит в том, чтобы регламентировать поведение и действия людей, задавать цели, условия и способы выполнения различных действий, а также быть критерием оценки поведения личности (ярким примером является ситуация, когда человек стремится к реализации репродуктивного поведения, «чтобы соответствовать ожиданиям» общества).

Логика реагирования на стимул показывает, что стимул направляет деятельность человека. Не только возбуждает и подстегивает, а именно направляет ее к определенной цели, т. е. реакция – это не протест против причиненного беспокойства, а определенный отклик на стимул, соответствующий ему («потому, что вынудила ситуация»).

Логика удовлетворения потребности отражает выбор человеком того типа поведения, которое приводит к достижению поставленной цели, а

именно к удовлетворению потребности иметь ребенка («потому, что захотелось»).

Логика предрасположенности (диспозиционности) в регуляции активности личности отражает фиксированные, стереотипные и проверенные прошлым опытом способы поведения («потому, что обнаружили в себе склонность к воспитанию детей» или «потому, что имею привычку о ком-то заботиться»).

Логика свободного выбора присуща не всем людям и отражает меру личностной зрелости. Критическим периодом становления логики свободного выбора, по мнению Д. А. Леонтьева, является подростковый возраст, когда имеет шанс родиться зрелая, автономная, самодетерминируемая личность [3], хотя это происходит отнюдь не со всеми («чтобы испытать себя в новой роли» или «чтобы придать стимул собственному развитию»).

Таким образом, принимая решение о реализации репродуктивного поведения, можно обратиться к соответствующим аргументам, позволяющим обосновать данное детородное решение.

Цель исследования – выявить взаимосвязь возрастных и статусных характеристик личности с логиками принятия репродуктивных решений, которые являются одним из основных звеньев осознанной саморегуляции личности. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что существуют возрастные и статусные различия логик принятия репродуктивных решений, которые являются одним из основных звеньев осознанной саморегуляции личности.

Для изучения зависимости логик репродуктивных решений и статусных характеристик личности была отобрана выборка в размере 100 человек, где 60 человек составляют женщины, а 40 человек – мужчины. К статусным характеристикам принадлежат: пол, возраст, уровень образования, семейное положение, родительский статус, трудовой статус, форма трудовой занятости, стаж трудовой деятельности. Все респонденты являются людьми ранней и средней зрелости, т.е. людьми детородного возраста (преимущественно 23–45 лет).

Для сбора, обработки и анализа эмпирических данных была использована методика: логики регуляции репродуктивных решений К. В. Карпинского.

Для обработки и анализа данных использовались методы математической обработки данных. Применялись методы корреляционного анализа (r-критерия Спирмена) и сравнения двух независимых переменных (F-критерий Фишера и T-критерий Стьюдента).

Для выявления взаимосвязи между логиками репродуктивных решений и возрастом как одной из статусных характеристик респондента использовался коэффициент корреляции Спирмена. Проведенный анализ

позволяет утверждать, что чем старше становится респондент, тем в меньшей степени он стремится принимать решения, связанные с деторождением, и соответственно в меньшей степени стремится регулировать репродуктивное поведение.

В случае же, если респондент «созреет» для реализации репродуктивного поведения в период, например, средней зрелости, то едва ли его решение будет аргументировано такими логиками, как «потому, что имею привычку о ком-то заботиться», «чтобы изменить образ своей жизни» или «ради общения с ребенком». В данном случае рождение ребенка будет рассматриваться скорее как выполнение гражданского долга, который, в свою очередь, позволит раскрыть новые возможности собственного развития, либо данный исход будет рассматриваться как некая превратность судьбы, которая сводит человеческую личность к всеобщему безличному приговору.

Для выявления взаимосвязи между логиками и межполовыми различиями как одной из статусных характеристик использовался Т-критерий Стьюдента. Изучение взаимосвязи показало, что решение о рождении ребенка более аргументировано именно у женщин, внутренней мотивации которых значительно уступает внутренняя мотивация мужчин. Следовательно, у женщин отмечается выраженная направленность на принятие детородных решений, которые являются одним из основных звеньев осознанной саморегуляции личности.

Однако среди обширного перечня соображений и аргументов, при помощи которых и мужчина, и женщина отвечают самим себе и другим людям, почему и ради чего в их жизни должен появиться ребенок, в первую очередь они опираются на возможность получения удовольствия от общения со своим будущим ребенком, а также немаловажной аргументацией является стремление будущих родителей примерять на себя новую роль.

Определяя взаимосвязь между логиками репродуктивных решений и семейным положением респондента, а также взаимосвязь между логиками и родительским статусом с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), было установлено, что семейный статус и родительский не влияет на то, каким образом человек внутренне аргументирует принятие репродуктивного решения.

Для изучения зависимости между логиками репродуктивных решений и уровнем образования как одной из основных статусных характеристик личности был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Было выявлено, что уровень образования, где выделяют среднее общеобразовательное, среднее специальное, профессионально-техническое и высшее, влияет на процесс принятия решения о деторождении. Среди перечня имеющихся соображений, на которые

опираются респонденты в процессе аргументации собственного репродуктивного поведения, можно выделить такие, как необходимость рождения ребенка, «потому что так должен поступить любой взрослый человек» и таким образом «выполнить возложенную на него матушкой-природой миссию». Так же сюда входят сиюминутное желание и непредвиденные жизненные обстоятельства, которые, в свою очередь, позже позволяют осознать, как важно быть родителями. Результаты исследования представлены на рисунке.

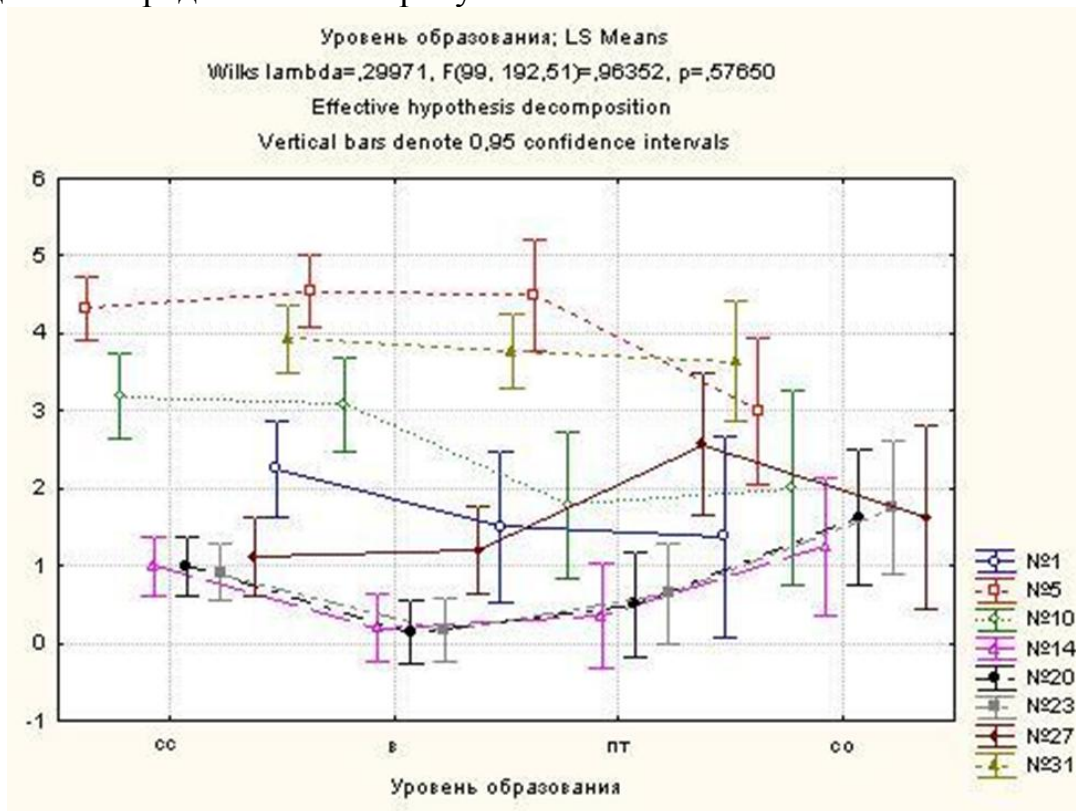


Рисунок – Взаимосвязь уровня значимых логик репродуктивных решений и уровня образования личности

Анализ позволил определить 8 основных и значимых аргументов, на которые опираются люди с различным уровнем образования при принятии решения о рождении ребенка. Так люди с высшим и средним специальным образованием в качестве основной аргументации репродуктивного поведения рассматривают деторождение через призму важной, возложенной на плечи любого взрослого человека жизненной миссии, считая детей составляющей и наиболее значимой частью своей жизни. Также люди с таким уровнем освоенного содержания программы образования в качестве приемлемой аргументации деторождение рассматривают, как поступок, который должен совершить любой взрослый человек.

Аргумент, отражающий значимость родительского статуса и указывающий на то, как важно быть родителями, является приемлемым в одинаковой степени как для респондентов с высшим и средним специальным образованием, так и для респондентов с профессионально-техническим образованием.

Для людей, окончивших только общеобразовательную школу и/или имеющих профессионально-техническое образование, решение о реализации репродуктивного поведения аргументировано тем, что «жизнь заставила» и «вынудила ситуация». Такие люди слишком большое значение придают влиянию внешних сил и обстоятельств, ждут от них инициативы и не спешат проявлять свою собственную. В некоторых случаях внутренняя мотивация может быть связана с сиюминутными влечениями, у которых впоследствии люди и идут «на поводу», стремясь как можно быстрее реализовать собственное желание. Данные соображения являются наиболее приемлемыми для внутренней аргументации принятия детородного решения для людей с данным уровнем образования.

Для установления зависимости между логиками репродуктивных решений и трудовым стажем респондентов, был применен ранее упомянутый и использованный корреляционный анализ Спирмена. Было выявлено, что чем больше трудовой стаж человека, тем в меньшей степени он стремится регулировать собственное репродуктивное поведение. В том случае, если по каким-либо причинам, человек решит заняться регулированием вопроса деторождения, то едва ли его решение будет связано с потребностью в общении с ребенком и получением от этого процесса удовольствия или желанием изменить свой образ жизни. Данное решение скорее будет связано со страхом отсутствия детей в данном возрасте, осознанием того, что «уже пора» или будет связано с необходимостью выполнения «гражданского долга».

В результате проведенного исследования удалось выяснить, что принятие детородных решений как звено осознанной саморегуляции репродуктивного поведения определяется зависимостью между логиками репродуктивных решений и статусными характеристиками личности. Изучение данной зависимости позволило определить, что на регулирование человеком собственного репродуктивного поведения оказывают влияние такие статусные характеристики, как возраст, пол, уровень образования и трудовой стаж. При этом семейное положение и родительский статус личности не оказывают влияние на внутреннюю аргументацию при регулировании репродуктивного поведения.

Также удалось выяснить, что решение о рождении ребенка внутренне более аргументировано именно у женщин, которые

соответственно имеют сильную направленность на принятие детородного решения.

Можно сказать, что саморегуляция является внутренней целенаправленной активностью человека, которая реализуется при участии разных процессов, явлений и уровней психики. В процессах саморегуляции получает выражение единство и системная целостность психики.

Список использованных источников

1. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М., 1978. – 348 с.
2. Индина, Т.А. Регуляторные и личностные аспекты рациональности принятия решений / Т.А. Индина, В.И. Моросанова. – М., 2006. – С. 291–304.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

Лаврищева В. А. – студентка 4 курса факультета психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой прикладной и экспериментальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы, доцент **Карпинский К. В.**

УДК 159.942

Лопошко Е.В.
СТРАХ СМЕРТИ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВНЫЕ
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

В статье рассматриваются теоретические аспекты страха смерти. Особое внимание уделяется изучению феномена смерти в различных подходах, нахождение путей преодоления страха смерти.

Исторически возможность рефлексии смерти связана с возникновением самосознания. Представления о смерти складываются уже в архаическом сознании, но страх смерти как эмоция возникает и развивается гораздо позже, в процессе индивидуализации, в рамках которого человек начинает переживать специфичность собственного Я как автономной, целостной сущности. Страх выражен в невозможности сохранить свою индивидуальность и психическую целостность в результате фатальности наступления смерти. Смерть – явление универсальное, затрагивающее каждого человека, каждое живое существо[4].

Трансцендентация смерти – фундаментальный мотив человеческих переживаний, начиная от глубоко личностных внутренних событий, защит, мотивов, снов и кошмаров вплоть до самых массовых макросоциальных феноменов [7, с. 49].

Психотерапевтическая практика вновь и вновь убеждает нас в том, что личный опыт, не разделенный с другим человеком, не поддается интеграции, а удержание его в изолированном состоянии постоянно забирает часть наших душевных сил [3].

Наибольший интерес в контексте страха смерти представляют психодиагностический, экзистенциально-феноменологический и социально-конструктивистский подходы [4].

В психодиагностическом подходе З. Фрейда акцентируется внимание на инстинктивных источниках страха смерти. Для него страха смерти не существует. В подтверждение этого приводится ряд аргументов. Во-первых, бессознательное не знает смерти, так как оно не использует отрицательные категории. Во-вторых, в опыте человека нет ни опыта собственной смерти, ни того, чему смерть подобна. В-третьих, невозможно вообразить собственную смерть, потому что, когда человек это делает, он все равно сохраняет себя как наблюдателя, видящего себя мертвым. С точки зрения З. Фрейда, страх смерти связан с опасностью, возникающей вследствие потери матери или страха потери социального и морального одобрения.

В контексте этого направления Э. Фромм рассматривает появление страха в процессе индивидуализации человека в обществе, при котором, приобретая личную свободу, он жертвует чувством безопасности. Но, стремясь к конформизму, индивид прекращает быть самим собой. По его мнению, избавиться от страха смерти – все равно, что избавиться от собственного разума.

К. Хорни считает, что реальную тревогу смерти порождают обстоятельства и опасности внешнего, а не внутреннего мира. Другими словами, страх смерти приобретает реальное осознанное обстоятельства, воспринимаемые Эго.

Центральная тема экзистенциальной философии – неизбежность смерти. Страх смерти является первичным источником тревоги и основой всех страхов.

Социально-конструктивистский подход исходит из установки о том, что сущность человека формируется во взаимодействии с социумом и культурой. Исследователи этого направления считают, что страх смерти не врожденное, а приобретаемое в ходе жизни свойство психики. Р. Костенбаум считает, что страх смерти является результатом социального научения и должен рассматриваться в контексте общих интеллектуальных стратегий совладания индивида с угрозами разного рода. Источник страха смерти может находиться как во внутреннем плане – бессознательном (иррациональный страх), так и во внешнем (рациональный страх) [4].

Обращаясь с точки зрения системно-субъектного подхода к аутомортальной тревожности, можно раскрыть ее как переживание человеком экзистенциальной угроз в отношении реализации своих субъектных функций. Каждая из этих функций “спотыкается” о факт нашей смертности. Аутомортальность затрагивает субъектность человека во всех ее функциональных аспектах, причем не только “там и потом”, но и “здесь и сейчас”, не только перспективно, но и актуально [1, с.101].

Наиболее показательно то, что именно субъектность человека обуславливает его самопонимание аутомортальности и связанные с этим тревожные переживания. Здесь надо заметить, что в рамках субъектного подхода субъектность человека вообще выступает необходимой базой для самопонимания самых разнообразных феноменов, не только смертности. По мысли С.Л. Рубинштейна, субъектная позиция человека в отношении к жизни связана с появлением рефлексии, которая “как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит мысленно человека за ее пределы” [3, с. 366]. А рефлексия как сознательный самоанализ, что убедительно показывает В.В. Знаков, входит в самопонимание в качестве его составляющей [2]. О порождающем тревогу эффекте рефлексии пишет И. Ялом, который в качестве источника тревоги видит происходящее в акте глубокой личностной рефлексии

сознание конечной данности. По Ялому, смерть – это наиболее очевидная и легко осознаваемая конечная данность, сознание которой наполняет нас страхом [9, с. 12–14].

В сфере когнитивного функционала аутомортальность в силу своей эмпирической непознаваемости, непредсказуемости и неизбежности очерчивает границы возможностей субъекта для понимания и самопонимания, бросает вызов когнитивным амбициям субъекта. Человек не просто не может эмпирически понять смерть, он не может понять – почему он смертен и ради чего ему нужно жить. Осмысление смерти связано со всей системой жизненных смыслов личности. Этот момент специально оговаривается Дж. Келли, который включил оппозицию “Смерть–Я” в ядерный личностный конструкт и назвал смерть парадигмальной угрозой всей системе личностных конструктов как “заточенных” на феномены жизни [10, с. 324].

Ирвин Ялом утверждает, что некоторые из страхов не имеют прямого отношения к смерти. Так например, страх о том, что процесс умирания может быть мучительным, иными словами, страх боли – лежит по эту сторону смерти; страх о том, что со мной будет, если окажется, что есть жизнь после смерти – лишает смерть ее смысла, как конечного события; страх, что моя смерть причинит горе моим близким – это страх, не связанный с самим собой. «Страх личного исчезновения – вот что должно составлять суть беспокойства: «Моим планам и начинаниям придет конец» и «Я уже не смогу ничего ощущать» [8, с.51].

И. Ялома в своих работах с одной стороны, показывает, что осознание аутомортальности может стимулировать личностный рост и связанную с ним осмысленность жизни. При этом, он подчеркивает, что «хотя смерть и добавляет еще одно измерение к смыслу, смысл и смерть отнюдь не слиты в одно целое» [9, с. 522]. Осознание смертности – это не единственный фактор, лежащий в основе стремления к осмысленности жизни и не всегда способствующий обретению этого смысла.

С другой стороны, Ялом последовательно проводит мысль о том, что осмысленность жизни снижает у человека страх смерти и обосновывает ее своими наблюдениями и анализом случаев из своей практики. Он считает эту особенность смысла жизни наиболее важной опорой в работе психотерапевта со страхом смерти [5, с.234]. При этом ощущении бессмысленности жизни отходит присутствие тревоги смерти наравне с другими экзистенциональными тревогами – тревогами свободы изоляции [5, с. 522].

Роберт Джей Лифтон описал несколько путей, которыми человек пытается достичь символического бессмертия. Только представим себе их всеохватывающие культурные последствия:

1) биологический путь – продолжение собственной жизни через потомство, через бесконечную цепочку биологических связей;

2) теологический путь – жизнь на ином, более высоком плане существования;

3) творческий путь – жизнь через свои труды, через устойчивое влияние личных творений или личное воздействие на других людей (Лифтон высказывает мысль, что терапевт черпает личностную поддержку именно из этого источника: помогая пациенту, он дает начало бесконечной цепи, поскольку дети пациента и другие связанные с ним люди передают зароненное им семя дальше);

4) путь вечной природы – мы продолжаем жить благодаря тому, что принадлежим круговороту жизненных энергий природы;

5) путь превосходения – внутреннего опыта трансцендирования эго, "потери себя" в переживании столь интенсивном, что время и смерть исчезают и мы остаемся жить в "непрерывном настоящем" [8, с. 49].

Конфронтация с личной смертью – это ни с чем не сравнимая пограничная ситуация, способная вызвать значительное изменение стиля и характера жизни индивида в мире. "Физически смерть разрушает человека, но идея смерти может спасти его". Смерть действует как катализатор перехода из одного состояния бытия в другое, более высокое – из состояния, в котором мы задаёмся вопросом о том, каковы вещи, в состоянии потрясенности тем, что они есть. Сознание смерти выводит нас из поглощённости тривиальным, придавая жизни глубину, остроту и совершенно иную перспективу [7, с. 180].

В отечественной психологии эта проблема изучается, на наш взгляд, еще очень фрагментарно и не систематически. Рубинштейн писал, что смерть превращает жизнь из процесса в срочное обязательство и тем самым задает ответственное отношение в жизни [3, с. 369].

По меткому замечанию В. В. Знакова [2], самопониманию открываются скорее не истины о себе, а тайны, и это в наибольшей степени относится к самопониманию аутомортальности. Именно особой формой тайны предстает смертность и в размышлениях В. Янкелевича. Он называет ее приоткрытой тайной, вкладывая в этот эпитет невыразимую словами неопределенную определенность смерти [8, с. 134].

Таким образом, напоминание о смертности создает два желания: во-первых, защищать и передавать свое мировоззрение, а во-вторых – увеличивать чувство собственного достоинства. Позднее была сформулирована и экспериментально обоснована модель дуального процесса защиты от сознательных и неосознаваемых мыслей о смерти [8, 31].

Рассмотренные выше теоретические описания, позволяют нам говорить о том, что страх смерти составляет первичный источник тревоги,

присутствует уже на ранней стадии жизни, влияет на формирование структуры характера и в течение жизни продолжает порождать тревогу, являющуюся, в свою очередь, причиной как явного психологического неблагополучия, так и возникновения психологических защит. Сам по себе страх смерти относится к числу условий человеческого существования. Это то, чего не может не быть. Но динамика его переживаний зависит от отношения к ней. При уходе от осознания возникает негативная динамика, проявление страха смерти выражается в патологических формах. В границы психической нормы вписывается та доза тревоги, которая не разрушает, не парализует деятельность. У каждого человека, в силу индивидуальной психологической конституции, существует своя определенная доза тревоги, кто-то может вынести больше, кто-то меньше. Но в любом случае, страх смерти (экзистенциальная тревога) должен присутствовать в жизни человека. Именно это затаенное и глубинное чувство тревоги, таящееся в душевных недрах, делает человека человеком.

Список использованных источников

1. Гаврилова, Т.А. Аутомортальная тревожность как субъективный феномен / Т.А. Гаврилова // Психологический журнал. – 2013. – Т.34, – № 2. – С. 99 – 107.
2. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 18 – 28.
3. Поварницын, С. Страх смерти: культуральные источники и способы психологической работы / С. Поварницын [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://part-of-life.ru/media/articles/strax-smerti-kulturalnye-istochniki-i-sposoby-psixologicheskoy-raboty> / – Дата доступа: 21.03.2015.
4. Тишкевич, А.В. Страх смерти как угроза утраты самости / А.В. Тишкевич // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 55 – 58.
5. Ялом, И. Жизнь, смерть и тревога / И. Ялом // Экзистенциальная психотерапия, перевод Т.С. Драбкиной. – М.: “Класс”, – 1999. – 576с.
6. Ялом, И. Смерть как пограничная ситуация / И. Ялом // Экзистенциальная психотерапия, перевод Т.С. Драбкиной. – М.: “Класс”, – 2005. – 576 с.
7. Ялом, И. Тревога смерти: важный детерминант человеческого опыта и поведения / И. Ялом // Экзистенциальная психотерапия, перевод Т.С. Драбкиной. – М.: “Класс”, – 2005. – 576 с.
8. Янкелевич, В. Смерть / В. Янкелевич; пер. с фр. – М.: Изд-во Литературного института, 1999. – 448 с.

9. Navallrrete C.D. Anxiety and intergroup bias: Terror Management or Coalitional Psychology? / C. David Navallrrete, R. Kurzban, Daniel M.L. Fessler // Group process and intergroup relations. – 2004. – V. 7(4). – P. 370–397.

10. Harmon-Jones E. Terror management theory and self-esteem: Evidence that increased self-esteem reduces mortality salience effects/ Harmon-Jones E, Simon L, Greenberg J, Pyszczynski T, Solomon S, McGregor H. // Journ. Pers. Soc. Psychol. – 1997. – V. 72. – P. 24–36.

Лопошко Елена Витальевна – студентка 3 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К. В. Карпинский**.

УДК 159.9

Лукашевич Ю.В.**СТРАХ КАК ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ**

В статье рассматривается проблема страха как фактора психологического здоровья человека. На основе анализа имеющихся теоретических и эмпирических исследований отражается значимость переживания молодыми людьми различного вида социальных страхов в период обучения в вузе. В этой связи определяется исследовательская задача по изучению способов преодоления социальных страхов студентами.

В современной социокультурной ситуации в силу присутствия в ней многочисленных внешних угроз особое место занимает проблема психологического здоровья и, в частности, такой его составляющей как психоэмоциональный комфорт человека. В таком контексте актуализируется необходимость разработки вопросов, связанных с переживанием человеком различного рода страхов. Страх – это часть жизни современного человека, который переживает его в самых различных ситуациях, но все эти ситуации имеют одну общую черту: они ощущаются, воспринимаются им как ситуации, в которых под угрозу поставлены спокойствие и безопасность – его личное и близких ему людей.

Особенностью страха как предмета научного исследования является то, что он с давних пор являлся объектом изучения ученых самых разных отраслей науки: философов, физиологов, психиатров, социологов, психологов и т.д. Страх традиционно рассматривают как один из регуляторов человеческой жизни, как необходимое и органическое для психики чувство. Являясь отрицательно окрашенным состоянием, страх обусловлен грозящим реальным или предполагаемым бедствием [1]. Несмотря на выраженную охранительную функцию страха, по данным К.Э. Изарда, проводившего опрос представителей разных стран, страх является именно той эмоцией, которую люди больше всего не хотят переживать[2].

Страхи взрослых людей и, в частности, студентов, недостаточно изучены. Хотя в студенческом возрасте существует большое количество страхов, тем не менее, наиболее полно изучены лишь те, которые связаны с учебной деятельностью (М.А.Замкова, Е.И.Ивлева, Е.П.Ильин, Н.М.Молчанова, А.О.Прохоров, Ю.В.Щербатых и др.). В специальном исследовании условно сгруппированы все разновидности страхов, диагностируемых у студентов, в пять блоков: экзистенциальные, социальные, страхи за свое здоровье, страхи, связанные с другими людьми и природные страхи. Выявлено, что ведущими для студентов оказываются социальные страхи, среди которых на первое место выступают страхи, связанные с учебной деятельностью: страх ответственности, перед

преподавателем, перед публичными выступлениями, перед экзаменами. При этом страх перед экзаменами является наиболее выраженным и характерен как для девушек, так и для юношей, особенно на начальном этапе обучения в вузе [3].

Страх ответственности, проявляющийся у студентов, обусловлен исключительно социальными механизмами. Сущность этого страха заключается в том, что, принимая какое-то важное решение, человек берет на себя ответственность за его последствия, а в случае неудачи ему не только грозит осуждение и наказание со стороны социума, но, что еще хуже, зачастую он обречен на длительные самообвинения, способные отравить всю последующую жизнь. Страх бедности довольно часто встречается в студенческой среде. Страх перед публичными выступлениями связан с индивидуально – психологическими особенностями личности человека и выражается в неуверенности в своих возможностях, застенчивости, в боязни произвести плохое впечатление на публику и страхе несоответствия ожиданиям аудитории. На важном месте по интенсивности переживания у студентов, находятся страхи, связанные с другими людьми: страх перед болезнями близких и страх перед негативными последствиями болезней близких людей. Это объясняется тем, что многие жизненные ситуации юношей и девушек зависят от возможностей родителей, несмотря на то, что юность является началом взрослой самостоятельной жизни. Переход к экономической, правовой и нравственной независимости от родителей, остро переживается студентами и проявляется в страхе за своих родителей, за их здоровье и жизнь [4].

Анализ современной научной литературы свидетельствует об отсутствии единого взгляда на понимание социального страха. Так, Ю.В. Щербатых под социальным страхом понимает боязнь и опасения человека за изменение его социального статуса. Специфика социальных страхов, по его мнению, заключается, во-первых, в их опосредованном характере (когда объекты, вызывающие страх, не могут непосредственно сами по себе нанести вред человеку), во-вторых, в их распространенности. Автор выделяет следующие виды социальных страхов: страх ответственности, страх провала, страх критики, страх успеха, страх перед начальством, страх публичных выступлений [5].

Представляется, что изучение проблемы страхов должно происходить с учетом актуальной социальной ситуации развития. В этом плане формирование страхов в студенческий период жизни становится важной социально-психологической проблемой, поскольку они не позволяют молодым людям, как в процессе обучения, так и в последующем, активно адаптироваться к тем социальным условиям, которые имеют место в их жизни. Социальные страхи в период поздней

юности могут возникать под действием различных причин. При выходе в самостоятельную жизнь перед молодыми людьми открывается широкое пространство приложения сил и способностей. Субъективно – весь мир перед ними, и они войдут в него тем путем, который каждый наметил для себя.

Обострение страха в начале обучения в вузе обусловлено резким изменением жизненных обстоятельств молодого человека, среди которых важную роль играет необходимость адаптации к новой социальной среде, представленной прежде всего однокурсниками и преподавателями.

В своем профессиональном выборе юноши и девушки выстроили определенную перспективу своей жизни. Потребность в реализации заявленных профессиональных и карьерных притязаний является одной из причин, провоцирующих переживание студентами страхов в контексте их учебно-профессиональной деятельности.

Однако выход в самостоятельную жизнь предполагает реализацию не только профессиональных, но и личных жизненных планов, связанных с выстраиванием интимно-личностных отношений в форме дружбы и любви. В этой связи важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. Общение со сверстниками – это специфический вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта. В силу этого нередко для большинства молодых людей может быть характерен страх межличностных отношений, обусловленный различными внутрилличностными факторами.

В заключение можно сказать, что описанные выше особенности студенческих страхов подчеркивают их специфический характер, выражающийся в социальной направленности актуальных как деловых, так и межличностных отношений студентов. Однако, несмотря на то, что все характерные студенческие страхи представляют собой боязнь новых требований жизни, их необходимо принять как приглашение к выходу на новую ступень развития. В этом смысле нужно рассматривать страх в его позитивном, творческом аспекте, в качестве инициатора перемен. Существующие страхи каждый человек корректирует самостоятельно, для чего использует сознательные усилия и определенные копинг-стратегии, зависящие от социально-психологического типа личности или определенные виды психологических защит.

В связи с этим изучение психологических особенностей проявления социальных страхов у студентов и избираемых ими способов избегания переживания страха является актуальным исследованием, поскольку даст возможность поиска более эффективных путей преодоления страхов молодыми людьми, а значит – поддержки и сохранения их психологического здоровья.

Список использованных источников

1. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 40 с.
2. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 388 с.
3. Тарасова, Л.Е. Страх перед экзаменами и его детерминанты у студентов гуманитариев / Л.Е. Тарасова // Известия Саратовского университета. – 2009. – Т.9. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып.3. – С.78–83.
4. Акопов, Г. В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса / Г. В. Акопов, А. В. Горбачева. – М.: «Машиностроение -1», 2003. – 267 с.
5. Щербатых, Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю.В.Щербатых. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 416 с.

Лукашевич Юлия Викторовна – студентка 4 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы, доцент **Т. К. Комарова.**

УДК 159.923.2

Мазур Е. Ю.

**СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ
ЖИЗНЕННОГО ВЫБОРА
(НА ПРИМЕРЕ ВЫБОРА МЕСТА ЖИТЕЛЬСТВА)**

В статье представлен краткий обзор теоретических подходов к изучению категории выбора. Описаны особенности экзистенциального и жизненного выбора. Представлены результаты эмпирического исследования специфики переживаний личности в ситуации жизненного выбора, на примере выбора места жительства.

Необходимость делать выбор постоянно сопровождает жизненный путь человека. Выбор может касаться как совершенно простых и обыденных вещей, связанных с повседневными заботами, так и обращаться к сферам, затрагивающим глубинные интересы и ценности личности.

В психологической науке категория выбора рассматривается с различных точек зрения [1]. Здесь выбор предстает и как набор некоторых возможностей, и как процесс сравнения и предпочтения одной из них, и как результат выборной деятельности. При этом выделяются различные виды выбора в зависимости от специфики исследовательской парадигмы, а также от особенностей содержательных характеристик структурных элементов выбора.

В психодинамическом направлении основной акцент смещен на изучение выбора невроза и выбора объекта любви, или, как его еще называют, объектного выбора. В теориях принятия решений наиболее часто выбор определяют как простой или рациональный. Представления о выборе как волевом или мотивационном образовании можно найти в когнитивно-мотивационных и волевых теориях. В персонологической и деятельностно-смысловой традиции выбор рассматривается как основная функция личности и определяется как смысловой или ценностный выбор. Близкое деятельностно-смысловой традиции понимание выбора дается в концепции деятельности Д.А. Леонтьева. Также в психологической науке выбор может рассматриваться как морально-нравственный акт, который служит основой для формирования и развития личности через разрешение ситуаций морального выбора.

Вместе с тем, не стоит забывать, что большое место исследованиям категории выбора отводится в рамках **гуманистической и экзистенциально-феноменологической парадигм**. Здесь выбор рассматривается в контексте проблемы свободы, ответственности, воли, мужества, вины, тревоги и неопределенности. Исходя из теорий, разработанных в русле данных исследовательских парадигм, выбор

выступает как средство становления человека, как процесс и результат самоопределения личности.

Единственная теория, разработанная в рамках экзистенциального подхода, на которой бы хотелось остановиться еще более подробно, – это **концепция экзистенциальной дилеммы С. Мадди (S.R. Maddi)** [2]. Согласно ей человек постоянно совершает выбор, как в критических ситуациях, так и в повседневном опыте.

Таким образом, автор выделяет два вида выбора. Первый – это выбор прошлого, выбор фактичности, неизменности. Если человек не видит причин истолковывать свой опыт как новый, он совершает **«выбор в пользу прошлого»**, не меняя при этом привычный ему способ или набор способов действия. Такой выбор приносит с собой чувство вины, связанное с нереализованными возможностями. Второй – это выбор будущего, выбор возможности, неизвестности. Если человек считает, что полученный им опыт требует нового способа действий, он осуществляет **«выбор в пользу будущего»**. Такой выбор всегда приносит с собой чувство тревоги, связанное с неопределенностью, в которую вступает человек. Также С. Мадди описывает такое понятие, как жизнестойкость. Оно выступает фактором, который помогает человеку в ходе принятия решений выработать свой индивидуальный жизненный стиль.

Наряду со всем выше перечисленным особый интерес также представляет понятие **«жизненный выбор»**, описывающее события, которые заполняют жизненный путь человека и после которых его жизнь приобретает новое направление.

Таким образом, в зависимости от специфики исследовательской парадигмы выделяются: простой выбор, рациональный выбор, волевой выбор, смысловой выбор, ценностный выбор, свободный выбор, моральный выбор, экзистенциальный выбор, жизненный выбор и другие.

Выбор одновременно может протекать как в социальном, так и в экзистенциальном пространстве. Это становится возможным благодаря переживаниям, возникающим в ситуации выбора и позволяющим ей встроиться в жизненный опыт индивида.

Особый интерес к изучению переживаний бытия человека можно проследить в экзистенциальной психологии. Здесь подчеркивается уникальность личного опыта конкретного человека, несводимость его к общим схемам, уникальность в решении экзистенциальных проблем. Одним из проявлений последних как раз и являются проблемы свободы, ответственности и выбора. Их решение возможно с помощью Я-концепции как экзистенциального ядра личности, обеспечивающего ее внутреннюю самоорганизацию, саморегуляцию и удовлетворенность жизнью [3].

Вследствие всего вышесказанного возникает необходимость исследования переживания ситуации выбора относительно его

социокультурной и индивидуально-психологической детерминации. Это возможно только при включении в область изучения экзистенциальности как связующего звена.

Разработки данной тематики можно найти у ряда зарубежных авторов. Так, например, Дж. Беринг (J.M. Bering) рассматривает экзистенциальную теорию сознания и описывает три экзистенциальных уровня функционирования сознания [4]. К ним относятся события, опыт и существование. С точки зрения автора эти уровни образуют своеобразную иерархию, имеют свои закономерности функционирования (постепенный переход от одного к другому и др.) и усложняются по мере развития когнитивных структур личности. Также в ряде работ описывается объединение экзистенциального и социального измерений и их взаимодействие, приводится обоснование объяснительной системы, развивающейся на основе этого объединения, а также обосновывается использование данных положений как в области научно-теоретического познания, так и в практикоориентированных областях [5; 6].

При этом следует выделить не просто категорию выбора, а специфический выбор места жительства. Так как он неразрывно связан с событиями на жизненном пути человека, может быть определен в категориях жизненного и экзистенциального выбора и способен вызывать глубокие переживания у индивида [7; 8]. Поэтому целесообразно определить *выбор места жительства как жизненный выбор, описывающий события потенциального и реального переезда, отличающийся повышенной неопределенностью и новизной, сопровождающийся постоянным проживанием своего эмоционального и личностного опыта в виде переживаний происходящих событий.*

Методом, который может позволить изучить рассмотренные выше проблемы в совокупности, является феноменология. Она представляет собой метод познания, попытку воспринимать феномены в их данности. Это своеобразная форма исследования «соотношений знаков, предметных референтов, значений и структуры наших переживаний, способов нашего обыденного восприятия вещей и той работы сознания, которая обеспечивает связность, осмысленность и сохранность во времени нашего опыта» [9].

Поиски в рамках поставленного вопроса привели к созданию работы, предметом исследования которой стала система индетерминант переживания ситуации выбора у потенциального эмигранта, т. е. выбора места жительства как решения или отказа от решения переехать жить в другую страну.

Одна из задач, стоящая перед исследователем, заключалась в установлении особенностей переживания личности в ситуации жизненного выбора, на примере выбора места жительства.

Основной гипотезой исследования выступило предположение о том, что практика предыдущих выборов определяет новые выборы, а именно, индивид, обладающий в прошлом опытом территориальной мобильности, менее экзистенциально вовлечен в переживание ситуации выбора, чем индивид, таким опытом не обладающий.

Исследование проходило в несколько этапов. Вначале был проведен теоретико-методологический анализ научных разработок относительно предмета настоящего исследования. В основу методологии данной работы были положены экзистенциальная теория сознания Дж. Беринга, экзистенциальная модель культуры К. Вонтресс и Л. Епп (С.Е. Vontress, L.R. Epp), концепция экзистенциальной дилеммы С. Мадди, концепция жизненного выбора, а также концепция возрастного развития Д. Левинсона (D.J. Levinson) [10].

Следующим шагом стало создание анкеты, позволяющей описать специфику переживаний личности в ситуации выбора места жительства. В первой части акцент был сделан на получении общих сведений о респонденте и его опыте, а также опыте его родственников и знакомых, территориальной мобильности внутри родной страны и между разными странами.

Вторая часть предполагала сбор данных о жизненных событиях опрашиваемых, повлиявших на принятое решение о переезде или отказе от него. Эти события актуализировались с помощью вопросов исследовательского (феноменологического) интервью, направленных на описание характера затронутых жизненных сфер, на определение особенностей ценностно-смысловой сферы респондента, а также его активности во время значимых событий и после них.

В третьей части анкеты изучались особенности выбора респондента. Это стало возможным с помощью методического приема «Субъективное качество выбора», предложенного Д.А. Леонтьевым и Е.Ю. Мандриковой и предполагавшего изучение специфики процесса принятия решения и отношения к выбору и принятому решению у опрашиваемых.

После сбора первичных данных при проведении очного и заочного анкетирования они подверглись обработке и интерпретации в виде количественного и качественного анализа, а именно феноменологического анализа результатов исследовательского интервью. Наряду с этим, была проведена процедура статистической обработки данных с помощью программы SPSS Statistics 17.0, включавшая в себя: частотный анализ; использование непараметрического критерия Манна-Уитни, критерия хи-квадрат Пирсона и точного критерия Фишера; подсчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена; а также последующую визуализацию информации.

В исследовании приняли участие 74 человека в возрасте от 16 до 49 лет, большинство которых являются студентами и магистрантами Белорусского государственного университета (72,97 %), обучающимися на гуманитарных специальностях. Из общего числа респондентов 30 человек (40,54 %) отрицательно ответили на вопрос о переезде в другую страну на постоянное место жительства (немобильные лица), 32 человека (43,24 %) – положительно (потенциальные эмигранты), 7 человек (9,46 %) затруднились ответить на этот вопрос; еще 4 человека (5,41 %) переехали жить в другую страну не более полугода назад.

В результате **феноменологического анализа данных** определились общие тенденции в описании специфики переживаний личности в ситуации выбора места жительства. В качестве значимых жизненных событий, повлиявших на принятие решения о переезде, выделение условий проживания в своей стране (37,0 %) и эпизодов собственной активности (33,6 %) преобладало над описанием условий проживания в другой стране (12,0 %) и эпизодами активности других (10,2 %).

Определилась общая наполненность ценностно-смысловой сферы, включающая в себя ценность семьи и друзей, ценность Родины, ценность активности и деятельности, ценность уровня жизни и ценность собственной личности. Как следствие, обнаружились основные различия между немобильными лицами и потенциальными эмигрантами в выраженности ценностей «Родина» (25 % и 3 % соответственно) и «активность и деятельность» (25 % и 31 % соответственно).

Немобильные лица, которые в прошлом не имели опыта переезда в другую страну на постоянное место жительства, стали единственной группой респондентов, обладающей схожей направленностью переживаний независимо от характера значимых жизненных событий и времени их актуализации. Переживания же всех остальных групп респондентов носили амбивалентный характер. Потенциальные эмигранты, которые в прошлом не имели опыта переезда в другую страну на постоянное место жительства, стали группой респондентов, обладающей наиболее развернутой структурой переживаний.

Статистическая обработка данных позволила говорить о том, что немобильные лица в целом обладали более активным опытом перемещений на страновом и на межстрановом уровне, что выражалось в более частых собственных переездах в другой город на постоянное место жительства и переездах их родственников в другой город на работу в пределах одной страны. Тогда как потенциальные эмигранты наоборот обладали менее активным опытом перемещений.

Вместе с тем, согласно подсчитанным данным в особенностях процесса выбора проявились некоторые статистически значимые различия между немобильными лицами и потенциальными эмигрантами по шкалам

«уверенно – с колебанием» ($U = 260,000$; $Sig = 0,015$), «с чувством гордости – с чувством неловкости» ($U = 245,500$; $Sig = 0,013$) и «с затруднениями и усилиями – легко и просто» ($U = 222,500$; $Sig = 0,005$). Среди шкал, отражающих субъективное отношение к выбору также проявились некоторые статистически значимые различия между потенциальными эмигрантами и немобильными лицами. А именно, по шкалам «однозначно – неоднозначно» ($U = 233,500$; $Sig = 0,009$), «уменьшает неопределенность – увеличивает неопределенность» ($U = 237,500$; $Sig = 0,007$), «продвигает меня вперед – оставляет меня на месте» ($U = 297,000$; $Sig = 0,047$), «безопасно – рискованно» ($U = 232,500$; $Sig = 0,005$).

Таким образом, в процессе принятия решения о переезде в другую страну на постоянное место жительства потенциальные эмигранты принимали решение с колебаниями, для них было менее характерным преобладание чувства гордости за свой выбор, они испытывали больше затруднений и прилагали больше усилий для совершения выбора. Выбор потенциальных эмигрантов, т. е. решение о переезде в другую страну на постоянное место жительства, отличался большей неоднозначностью, повышенной неопределенностью, нес большие риски для выбирающего индивида, для него было характерным большее продвижение индивида вперед.

Таким образом, можно заключить, что выбор смены места жительства действительно является экзистенциальным выбором, вызывая в процессе принятия решения экзистенциально окрашенные переживания. Это может служить подтверждением основной гипотезы исследования о том, что практика предыдущих выборов определяет новые выборы, а именно, индивид, обладающий в прошлом опытом территориальной мобильности, менее экзистенциально вовлечен в переживание ситуации выбора, чем индивид, таким опытом не обладающий. Тем не менее, основная гипотеза исследования подтверждается в отношении лишь потенциальных эмигрантов без опыта территориальных перемещений. Однако относительно немобильных лиц без опыта территориальных перемещений имеет место обратная ситуация. Что можно объяснить недостатком информации, а именно, осознанием и включением во внутренний мир индивида положения о том, что «он чего-то не знает о значимых для него объектах».

В результате можно говорить о том, что основная гипотеза исследования частично подтвердилась. Так потенциальные эмигранты без опыта территориальных перемещений чаще делали выбор в пользу неизвестности (выбор смены места жительства), т. е. выбор в пользу будущего по С. Мадди, который сопровождался потоком специфических переживаний.

Дальнейшее изучение в рамках поставленного вопроса может привести к преобразованию и дополнению рассматриваемых теоретических и методологических, а также практических областей психологического знания.

Список использованных источников

1. Мандрикова, Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.Ю. Мандрикова. – Москва, 2006. – 195 л.
2. Maddi, S.R. Creating meaning through making decisions / S.R. Maddi // The human quest for meaning: theories, research, and applications / P.T.P. Wong. – New York, 2012. – P. 57–80.
3. Голубь, О.В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию / О.В. Голубь // Вестник ВолГУ. Сер. 11, Естественные науки. – 2012. – № 1 (3). – С. 94–100.
4. Bering, J.M. Towards a cognitive theory of existential meaning / J.M. Bering // New Ideas in Psychology. – 2003. – № 21. – P. 101–120.
5. Felder, A.J. A cultural-existential approach to therapy: Merleau-Ponty's phenomenology of embodiment and its implications for practice / A.J. Felder, B.D. Robbins // Theory & Psychology. – 2011. – Vol. 21(3). – P. 355–376.
6. Vontress, C.E. Existential Cross-Cultural Counseling: When Hearts and Cultures Share / C.E. Vontress, L.R. Epp // SAGE Publications [Electronic resource]. – Mode of access : http://sage-reference.com/hdbk_humanpsych/Article_n29.html. –Date of access : 02.10.2009.
7. Комлев, А.А. Психологические факторы значимого жизненного выбора : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А.А. Комлев. – Тамбов, 2003. – 194 л.
8. Фахрутдинова, Л.Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань, 2012. – 535 л.
9. Улановский, А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии / А.М. Улановский // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2, вып. 1. – С. 130–150.
10. Durkin, K. Developmental social psychology: from infancy to old age / K. Durkin. – Oxford : Blackwell Publishers Inc, 1995. – 776 p.

Мазур Елена Юрьевна – студентка 5 курса факультета философии и социальных наук БГУ.

Научный руководитель – профессор, доктор психологических наук
В. А. Янчук.

УДК 37.015.3

Мартыненко А. Е.**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ
КРЕАТИВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ И ШКОЛ
ИСКУССТВ**

В статье представлена психолого-педагогическая программа развития креативности учителей музыкальных школ и школ искусств, состоящая из четырех занятий, каждое из которых несет в себе задачу развития одного из следующих параметров креативности: воображения, любознательности, сложности, склонности к риску.

Развитие креативности учителя создаст важнейшие предпосылки для реализации его потенциала в профессиональной деятельности. Для учителей музыкальных школ и школ искусств особенно важно развивать креативность не только как личностную характеристику, но и как профессионально важное качество. Являясь образцом культуры творческого мышления, они призваны открыть творческий потенциал детей, создавая, тем самым, условия для его развития. Только креативный учитель способен создать творческую атмосферу урока, и, не просто обучить музыке или пению, а с помощью специальных приемов и техник создать вместе с учащимся уникальный творческий продукт учебной деятельности.

Целью представленной в статье программы (тренинга) является развитие креативности учителей музыкальных школ и школ искусств. В подчиненном отношении к основной цели находятся задачи оптимизации у учителей следующих параметров креативности: воображения, способности видеть вещи в новом свете и находить необычные решения проблемных задач в профессиональной деятельности; любознательности, стремления к приобретению все новых знаний и проявления живого интереса ко всему, что может обогатить профессиональный и жизненный опыт, дать новые впечатления; сложности, ориентации на познание сложных явлений, проявления интереса к сложным вещам и идеям; склонности к риску, ориентации на познание сложных явлений, проявления интереса к сложным вещам и идеям; навыки и умения управления креативным процессом, создание возможности перенести полученный опыт на практику. Выбранные параметры креативности учителя наиболее полно соответствуют актуальной потребности применения каждого из них в профессиональной деятельности учителя дополнительного образования.

В программе тренинга креативности учителям предлагаются следующие *этапы креативного процесса*:

Подготовка. Этот этап в первую очередь связан с формированием у учителя стремления изменить ту или иную ситуацию, переставшую

удовлетворять субъекта творчества. Этап подготовки характеризуется сознательными усилиями по поиску выхода из проблемной ситуации. Участник программы на данном этапе логически прорабатывает, анализирует как проблему в целом, так и отдельные ее элементы, собирает дополнительную информацию.

Фрустрация. Переход на этот этап происходит в тот момент, когда, проанализировав всю имеющуюся в его распоряжении информацию и проверив возникшие варианты решения, индивид все-таки не находит ответа. Иными словами, он оказывается в тупике. Конструктивное отношение к фрустрации предполагает признание за ней роли закономерного этапа креативного процесса, который служит сигналом для реорганизации деятельности. В этот момент целесообразно осознать, какой барьер или барьеры препятствуют проявлению креативности, в рамках какого стереотипа мы находимся, в какой области на недостаточно информации и где ее можно получить и т.д.

Инкубация. Этап инкубации начинается в тот момент, когда учитель прекращает сознательную работу над проблемой, что связано с логическими операциями левого полушария, и проблема «передается» в правое полушарие. В случае сохранения мотивации, направленной на разрешение проблемы, из непрерывной правополушарной модели привлекается недостающая и вообще любая, имеющая отношение к задаче информация.

Инсайт. – это кратковременный, но очень отчетливый этап креативного процесса, момент поступления в сферу сознания решения проблемы. Он характеризуется бурными позитивными эмоциями, даже эйфорией.

Разработка, или верификация, является завершающим этапом творческого процесса, в ходе которого происходит проверка истинности полученного решения логическими средствами [5].

Принципы работы участников психолого-педагогической программы.

Наиболее оптимальная позиция ведущего – позиция друга, понимающего и доброжелательного, внимательного и взыскательного. Он только помогает, всю основную работу проводит сам участник. Не следует подчеркивать превосходство над остальными, ссылаясь на жизненный опыт, наличие специальных знаний и профессиональную подготовку. Это не совсем корректно. Необходимо помогать группе в целом и каждому. Для этого нужно соблюдать следующие принципы:

1. Принцип активности. Активность участников формирующей группы носит особый характер. В тренинге участники вовлекаются в специально разработанные действия. Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку

приемов, способов поведения, идей, предложенных ведущим, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно. В групповых дискуссиях многие оценки и суждения должны исходить по возможности не от ведущего, а от участников.

2. Принцип исследовательской (творческой) позиции. Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможности, особенности. В тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие и безоценочность.

3. Принцип постоянной обратной связи. В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на обьективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством обьективации поведения является обратная связь. Необходимо создавать условия для эффективной обратной связи в группе. Обратная связь в группе, задаваемая и отслеживаемая ведущим – спонтанная и безоценочная.

4. Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения. Партнерским, или субъект-субъектным, общением является такое, при котором общающиеся воспринимаются как равные собеседники с правом на собственную позицию, на свою систему ценностей, на свои интересы, признается ценность личности другого человека. Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать, не стесняясь ошибок.

5. Принцип добровольного участия. Каждый участник самостоятельно принимает решение об участии как во всем тренинге, так и в его отдельных упражнениях. Мера доверительности, выражение, открытие себя членами группы устанавливается каждым индивидуально, каждый имеет право на отказ, остановку тренинговой ситуации. Каждый участник должен иметь естественную внутреннюю заинтересованность в изменениях своей личности в ходе работы. Принудительно личностные изменения в положительном смысле, как правило, не происходят, и не следует этого требовать [2].

Психолого-педагогическая программа развития креативности у учителей музыкальных школ и школ искусств включает в себя четыре занятия. Каждое занятие направлено на формирование одного из параметров креативности: воображения, любознательности, сложности и склонности к риску. Оптимальное количество участников 10–12 человек. Программа рассчитана на реальный учительский коллектив, но может

применяться в группе малознакомых или слабо контактирующих между собой учителей.

Часть упражнений, использованных в программе, являются оригинальными. Однако, часть из них, уже хорошо известные психологам, разработанные методы и приемы, но модифицированные и адаптированные под профессиональную деятельность учителей музыкальных школ и школ искусств.

Занятие первое.

Цель занятия: оптимизация потребности учителей музыкальных школ и школ искусств в развитии их воображения, в создании специальных условий воплощения их творческого потенциала в учебной деятельности.

Ожидаемые результаты: развитие воображения учителей дополнительного образования как способности видеть вещи в новом свете и находить необычные решения проблемных задач в профессиональной деятельности.

Ход занятия.

Организация оптимального психологического пространства в виде круга. Вступительное слово ведущего о целях, содержании и форме предстоящей работы.

Взаимное представление. Ведущий: «Начало нашей работы мы начнем с взаимного представления. У вас есть пять минут для того, чтобы подготовить свою «визитную карточку». Основная задача представления – подчеркнуть свою индивидуальность как специалиста. Следует сказать о себе так, чтобы все участники сразу вас запомнили. При этом необходимо подчеркнуть те качества, которые отличают вас от коллег, являются сильными сторонами вас как учителя, назвать ваше профессиональное кредо». Обязательно подчеркнуть, что участники должны внимательно слушать друг друга. После окончания попросить участников назвать профессионально значимые качества другого, например, сидящего напротив. Если у кого-то возникнут затруднения, пусть ему поможет любой желающий.

Установление норм и правил внутригруппового взаимодействия. После того, как состоялось представление, можно приступить к изучению основных правил работы в тренинговой группе. К основным правилам можно отнести следующие:

- ✓ Доверительный стиль общения.
- ✓ Обращаться к другому участнику в первом лице и без учета статуса.
- ✓ Быть всегда ответственным за свои слова и поступки.
- ✓ Стараться максимально быть в настоящем и придерживаться принципа «здесь и теперь».

✓ Все, что происходит в группе, должно делаться на добровольных началах.

✓ Принимать себя и других такими, какие они есть.

✓ Сохранять конфиденциальность.

✓ Говорить максимально искренне.

✓ Говорить только от первого лица и без оценок.

Необходимо предупредить членов группы от поспешных необоснованных выводов, рекомендовать им избегать оценочных суждений с использованием нравственных и социальных критериев, предлагать всегда максимально объективизировать собственные эмоциональные состояния, не производить внутреннюю критику в категориях «плохо» или «хорошо».

После того, как ведущий подробно объясняет правила, проводится дискуссия, в ходе которой участники могут предложить изменение правил или добавление новых. После обсуждения правила становятся законом группы [3].

Упражнение «Необычные названия».

Описание упражнения. Участникам тренинга предлагается прослушать небольшой известный музыкальный отрывок, а затем придумать к нему как можно большее число необычных, но понятных названий. Упражнение можно проводить в группах по 3–4 человека. Время обсуждения 4–6 минут, после чего участники озвучивают предложенные варианты.

Обсуждение. Насколько сложно (легко) было отказаться от привычной трактовки произведения? Насколько велико оказалось разнообразие предложенных вариантов, какие особенности музыкального произведения легли в их основу? В каких ситуациях профессиональной деятельности полезно отказаться от наиболее привычных способов трактовки известных вещей, а озадачиться поиском альтернативных, необычных вариантов восприятия?

Упражнение «Невероятная ситуация».

Описание упражнения. Участникам предлагается поразмыслить над воображаемой ситуацией, связанной с их профессиональной деятельностью, наступление которой маловероятно. Инструкцию можно озвучить таким образом: «Ваша задача – представить, что такая ситуация все же произошла, и предложить как можно больше последствий для человечества, к которым она может привести». Упражнение проводится в подгруппах по 3–5 человек, время работы дается из расчета 5–6 минут на ситуацию.

Ситуации:

- все люди решат стать профессиональными музыкантами;
- музыка вообще исчезнет из жизни людей;

- все учащиеся станут обучаться игре на одном и том же инструменте (например, фортепиано);

- учителя будут обязаны проводить уроки без учебного материала (нот, учебных пособий, музыкального, графического сопровождения и проч.).

Обсуждение. Какие из предложенных идей ярче всего запомнились, представляются самыми творческими? Чем именно интересны эти идеи? Что способствовало выполнению этого задания, а что препятствовало? В каких реальных ситуациях в профессии пригодится умение размышлять о «невероятных ситуациях»? Можете ли вы привести примеры из своего жизненного опыта, когда на первый взгляд невероятная ситуация становится реальной?

Упражнение «Что это?».

Описание упражнения. Участникам предлагается изображение (см. рисунок 1), на основании которого невозможно точно сказать что это такое. А затем озвучивается следующая инструкция: «Перед вами изображение. Дайте ему как можно больше названий, связанных с вашей профессиональной деятельностью». Например, cd-диск, нота на нотном стане. Упражнение проводится индивидуально. Время на придумывание названий 6-8 минут. Далее участники по кругу озвучивают свои варианты.



Рисунок 1 – Стимульный материал для упражнения «Что это»

Обсуждение. Насколько сложным (легким) оказалось для вас это задание? Как много названий изображения вам удалось придумать? В каких реальных ситуациях профессиональной деятельности пригодится умение интерпретировать непонятные знаки, ситуации? Можете ли вы привести ситуацию из жизненного опыта, когда вам приходилось давать определение чему-то, с чем вы совершенно не знакомы?

Задание на дом: постараться применить полученные знания в профессиональной деятельности. Например, при помощи развитого воображения, найти креативное решение проблемной задачи на уроке. Результаты записать.

Интеграция результатов занятия: каждому участнику тренинга предлагается поделиться впечатлениями. Что нового он для себя приобрел, что показалось сложным, и наоборот.

Ритуал окончания занятия. Все члены группы становятся по кругу. Они держат перед собой руки ладонями вверх. Ведущий: «Мысленно

положи все знания, которые ты сегодня принес с собой, в левую руку, а все то, что ты сегодня узнал нового – в правую. И когда я скажу: «Готово, давай!», ты соединишь руки одним громким хлопком, сказав при этом: «Да!».

Важно, чтобы участники хлопнули в ладоши одновременно. Это создает у них ощущение принадлежности к группе и чувство душевного подъема от совместной деятельности.

Эта процедура выполняет сразу несколько функций: во-первых, является сигналом завершения тренинга, во-вторых, помогает участникам соединить полученные на занятии знания с уже имеющимися [4].

Занятие второе.

Цель занятия: закрепление тренингового стиля общения; оптимизация потребности учителей музыкальных школ и школ искусств в развитой любознательности, как средстве реализации креативного потенциала учителя и создания специальных условий воплощения этого потенциала в учебной деятельности.

Ожидаемые результаты: развитие любознательности учителей дополнительного образования как стремления к приобретению все новых знаний и проявления живого интереса ко всему, что может обогатить профессиональный и жизненный опыт, дать новые впечатления.

Ход занятия

Рефлексия прошлого занятия. Группа садится в круг, и все желающие по очереди высказывают свои впечатления о прошедшем занятии. Что особенно понравилось? Что не принято? Что хотелось бы сегодня сделать по-другому? Какие претензии есть к группе, конкретно кому-либо, руководителю?

Не надо никого заставлять, высказываются только желающие, остальные внимательно слушают и помогают говорящему улыбкой, кивком головы и другими жестами.

Выработка ритуала приветствия. Ведущий: «Сейчас мы должны придумать способ того, как мы могли бы приветствовать друг друга в этой группе. На всех последующих занятиях мы будем здороваться именно таким способом» Далее ведущий предлагает участникам следующее: «Вы должны сказать друг другу несколько теплых слов, не повторяясь при новой встрече. Сегодня мы будем говорить комплимент внешности» [1].

Обсуждение домашнего задания по вопросам: Как помогает воображение в профессии? Удалось ли применить полученные на прошлом занятии знания в процессе работы? Поделиться результатами (по желанию).

Упражнение «Применение умений».

Описание упражнения. Каждый из участников называет в профессиональной деятельности, которыми он владеет (например, играть

на инструменте, петь, танцевать и проч.). Потом остальные участники предлагают возможные применения этих умений не только в искусстве, но и других жизненных ситуациях, которые возникают: в семье, на отдыхе, во время учебы, в кругу друзей, на презентации, в незнакомой обстановке и др.

Обсуждение. Участники обмениваются своими впечатлениями о работе и соображениями о том, какие ракурсы применения умений заинтересовали и вызвали желание претворить их в жизнь, а также о том, какими новыми умениями им захотелось овладеть в ходе выполнения упражнения.

Упражнение «Трактовки».

Описание упражнения. Участникам предлагается описание какой-либо ситуации межличностного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности, конфликта или происшествия, допускающее возможность неоднозначной трактовки, после чего просят описать эту ситуацию глазами различных персонажей.

Ситуация. Ученик музыкальной школы решил произвести впечатление на одноклассницу и показать ей, как он умеет играть на электронном фортепиано, но, подбегая к инструменту не заметил провод, которым инструмент был подключен к розетке, споткнулся и него и потянул за собой электронное фоно, в результате чего оно упало и получило серьезные повреждения. Ведущий: «Любопытно, а как эту ситуацию могут объяснить: учитель, одноклассница, учитель, директор школы и случайно оказавшийся там другой ученик?»

Обсуждение. Какие варианты трактовки событий представляются самыми оригинальными, необычными? Насколько полезным в работе может оказаться умение посмотреть на событие в новом ракурсе и мысленно поставить себя на место другого участника? На что обращалось больше внимания при трактовке события – на особенности личности того, кто в нее попал, или на влияние ситуации, в которой он оказался? А чем мы склонны объяснять причины поведения наших коллег, учеников в реальных жизненных ситуациях? Стоит ли узнавать больше о людях, которые вас окружают?

Упражнение «Найди музыкальные инструменты».

Описание упражнения. Участникам предлагается изображение (рис.2) , на основании которого невозможно точно сказать что это такое. А затем озвучивается следующая инструкция: «Перед вами изображение. Ваша задача, найти как можно больше музыкальных инструментов, которые скрыты за этим фрагментом и сказать, какой его частью является этот рисунок». Например, инструмент – баян, а на фрагменте часть от его ремня. Упражнение проводится индивидуально. Время на придумывание названий 6–8 минут. Далее участники по кругу озвучивают свои варианты.

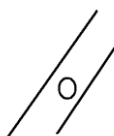


Рисунок 2 – Стимульный материал к упражнению «Найди музыкальный инструмент»

Обсуждение. Насколько сложным (легким) оказалось для вас это задание? Как много музыкальных инструментов вам удалось отыскать за этим фрагментом? В каких реальных ситуациях профессиональной деятельности пригодится умение проявлять любознательность способом поиска различных трактовок одного явления?

Задание на дом: Узнать что-то новое о своем предмете преподавания. Внедрить полученные знания в учебный процесс. Результаты записать.

Интеграция результатов занятия: каждому участнику тренинга предлагается поделиться впечатлениями. Что нового он для себя приобрел, что показалось сложным, и наоборот.

Ритуал окончания занятия.

Занятие третье.

Цель занятия: оптимизация потребности учителей музыкальных школ и школ искусств в сложности мышления, как средстве реализации креативного потенциала учителя и создания специальных условий воплощения этого потенциала в учебной деятельности.

Ожидаемые результаты: развитие сложности мышления учителей дополнительного образования как ориентации на познание сложных явлений, проявления интереса к сложным вещам и идеям.

Ход занятия

Ритуал приветствия. «Подчеркнуть самое яркое достоинство»

Рефлексия прошлого занятия. Остается прежней.

Обсуждение домашнего задания по вопросам: Как помогает любознательность в профессии? Удалось ли внедрить новые знания в свой учебный предмет? Поделиться результатами (по желанию).

Упражнение «Оригинальное использование».

Описание упражнения. Данное упражнение подразумевает придумывание как можно большего количества разнообразных принципиально осуществимых способов оригинального использования такого учебного инструмента как *тюпир*. Упражнение выполняется в группах по 4–5 человек, время 6–8 минут. После окончания каждая группа представляет свой список идей, и наглядно демонстрируют один из способов использования. Представление происходит таким образом:

называние оценивается в 1 балл, демонстрация в 2 балла. Следующая подгруппа представляет другой способ, и так продолжается до тех пор, пока идеи не исчерпаются. Выигрывает подгруппа, набравшая больше баллов.

Обсуждение. Как много оригинальных способов использования вам удалось придумать? Как распределились роли внутри групп: кто был лидером, а кто ведомым? В каких реальных ситуациях профессиональной деятельности пригодится умение уходить от шаблонности в восприятии окружающих предметов и их функций? Можете ли вы привести ситуацию из жизненного опыта, когда вам приходилось использовать какой-либо учебный инструмент не по назначению?

Упражнение «Метафоры».

Описание упражнения. Упражнение выполняется в группах по 5–6 человек. Каждой подгруппе предлагается вытянуть по карточке, на которой написан музыкальный термин. Ведущий: «Вам необходимо раскрыть значение этого музыкального термина с помощью метафоры, на доступном для ребенка языке».

Например, термин «пауза». Можно раскрыть значение паузы в музыке, построив аналогию с тюлью, висящей на окне. Тюль состоит из сетчатой ткани, на которой есть плотный рисунок. Представь, что сетка (дырочки) – это паузы, а рисунок – мелодия. Если бы не было дырочек, то не было бы и рисунка. Так же и с музыкой: если бы не было пауз, не было бы мелодии.

Музыкальные термины для работы:

- знаки альтерации;
- длительность звука.

Обсуждение. С какими трудностями столкнулись при выполнении задания? Насколько полезно умение, с помощью метафор объяснить теоретический материал? Можете привести пример из практики, когда вам уже приходилось использовать этот навык?

Упражнение «Объясни правило».

Описание упражнения. Участникам предлагается изображение (рис.3), на основании которого невозможно точно сказать что это такое. А затем озвучивается следующая инструкция: «Перед вами изображение. Постарайтесь на его примере объяснить одно из правил музыкальной грамоты». Упражнение выполняется в группах по 2–3 человека. Время 8–10 мин. После окончания каждая из подгрупп представляет свою идею.

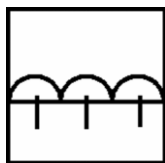


Рисунок 3 – Стимульный материал к упражнению «Объясни правило»

Обсуждение. Насколько сложным (легким) показалось задание? Как вам показалось, каких знаний или навыков оказалось недостаточно для успешного выполнения задания? Насколько важно в профессии учителя музыки уметь объяснить теоретический материал с помощью подручных средств? Можете ли вы привести аналогичный пример из своего профессионального опыта?

Задание на дом: Применить полученный на занятии опыт на практике. Создать свою уникальную идею по одному из упражнений и внедрить ее в учебный процесс. Результаты записать.

Интеграция результатов занятия: каждому участнику тренинга предлагается поделиться впечатлениями. Что нового он для себя приобрел, что показалось сложным, и наоборот.

Ритуал окончания занятия.

Занятие четвертое.

Цель занятия: оптимизация потребности учителей музыкальных школ и школ искусств в склонности к риску, как средстве реализации креативного потенциала учителя и создания специальных условий воплощения этого потенциала в учебной деятельности.

Ожидаемые результаты: развитие склонности к риску учителей дополнительного образования как способности отстаивать свои идеи, ставить перед собой высокие цели и двигаться в направлении их осуществления, допускать для себя возможность ошибок и провалов.

Ход занятия.

Ритуал приветствия. «Чему я у тебя научился»

Рефлексия прошлого занятия. Остается прежней.

Обсуждение домашнего задания по вопросам: Как помогает сложность мышления в профессии? Удалось ли внедрить свои идеи в учебный процесс? Поделиться результатами (по желанию).

Упражнение «Запертая дверь».

Описание упражнения. Представьте себе ситуацию, что вы с учеником занимаетесь в классе на первом этаже. Внезапно вы обнаруживаете, что захлопнулась дверь – отлетела ручка. На улице зима, лежат сугробы снега. В школе кроме вас никого нет. У вас есть возможность выпрыгнуть в окно и позвать на помощь, но высота от подоконника до земли выше вашего роста. Хотя, за окном имеется

небольшой выступ и на земле лежит снег. С другой стороны, вы можете пытаться открыть дверь, звать о помощи из окна или просто ждать неизвестное количество времени, что кто-то из учителей придет в школу и поможет вам. Что выберете?

Дальнейшие инструкции отличаются:

– для тех, кто откажется прыгать: «Что ж, вы осторожны, а теперь придумайте, пожалуйста, как можно больше способов выйти из кабинета через дверь»;

– для тех, кто прыгнет: «Молодцы, вы смелые люди. Тем не менее, прыгать из окна опасно. Придумайте как можно больше способов безопасно вылезти из окна.

Обсуждение. Поделитесь впечатлениями об упражнении? Кто-то готов изменить свое решение после обсуждения? Случались ли с вами рискованные ситуации на работе? Стоит ли готовиться к подобным ситуациям? Почему?

Упражнение «Проверяющий».

Описание упражнения. У вас идет урок со отстающим учеником, а в коридоре ждет ученик, занимающийся на отлично, но он пришел первый раз после длительной болезни. Внезапно приезжает проверяющий и говорит, что хочет посетить ваш урок. Вы можете продолжить урок с отстающим учеником, а можете заменить его на более сильного. Ваш выбор? Опишите ход вашего занятия в зависимости от выбора, сделайте его таким, чтобы оно было максимально презентабельным. Упражнение выполняется индивидуально. Время 5–6 мин.

Обсуждение. Сложно ли было делать выбор? Чем он обоснован? Готовы ли вы оказываться в ситуациях, потенциально чреватых неприятными последствиями? С чем связана эта готовность или неготовность?

Упражнение «На концерте».

Описание упражнения. Ситуация: учительский концерт на городском мероприятии, посвященном неделе музыки и искусства. Вы выступаете с сольным номером и, конечно же, волнуетесь. Ваш номер, вы выходите на сцену и начинаете выступление. Все хорошо и вдруг в середине произведения вы сбиваетесь и продолжение напрочь вылетает у вас из головы. Ваши действия? Перечислите как можно больше вариантов благоприятного выхода из данной ситуации?

Упражнение выполняется индивидуально. Время 5–6 минут.

Обсуждение. Какой из предложенных вами вариантов выхода из ситуации будет для вас наименее рискованным? На какой Вы никогда не решитесь в реальной жизни? Происходили ли с вами подобные ситуации? Как вы тогда поступили?

Интеграция результатов занятия: каждому участнику тренинга предлагается поделиться впечатлениями. Что нового он для себя приобрел за время тренингов, что показалось сложным, и наоборот.

Завершение занятий. Заключительное слово ведущего. В конце занятий целесообразно назначить индивидуальные встречи для тех, кто хотел бы дополнительно обсудить вопросы с психологом.

Таким образом, разработанная программа рассчитана на учителей музыкальных школ и школ искусств. Используемые в ней упражнения составлены и адаптированы под их профессиональную деятельность и предусматривают развитие креативности по четырем параметрам: воображение, любознательность, сложность и склонность к риску. В результате проведения тренинга учителя смогут более эффективно находить креативные решения проблемных задач, расширять область знаний о своей профессиональной деятельности и внедрять эти знания в учебный процесс, создавать уникальные идеи и техники преподавания, уходить от шаблонности восприятия, проявлять интерес к сложным вещам и явлениям, отстаивать свои идеи, ставить высокие цели и двигаться в направлении их осуществления.

Список использованных источников

1. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М: Ось-89 [Электронный ресурс]. 1999. – Режим доступа: http://www.krotov.info/libr_min/03_v/ach/kov.htm/ Дата доступа: 19.11.2015.
2. Макшанов, С.И. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н. Хрящева, Е. Сидоренко. – СПб: Речь, 2000. – 256 с.
3. Фопель, К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего / К. Фопель – М.: «Генезис». – 256 с.
4. Храмченко, Н.С. Развитие учебной мотивации у подростков 14–16 лет: Програма тренинга / Н.С. Храмченко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologvspb.ru/razvitie-uchebnoj-motivatsii.php/> Дата доступа: 19.11.2015.
5. Эксакусто, Т.В. Групповая психокоррекция: тренинги и ролевые игры, упражнения для личностного и профессионального развития / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 254 с.

Мартыненко Анастасия Евгеньевна – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, доцент **А. М. Колышко.**

УДК 159.9

Масько Н.О.**РОЛЬ РЕФЕРЕНТНЫХ ГРУПП В ФОРМИРОВАНИИ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ**

В статье рассматриваются особенности влияния референтных групп на формирование ценностных ориентаций подростков. Представлены выявленные в результате эмпирического исследования группы ценностей, на формирование которых влияют различные референтные группы (родители и сверстники).

Формирование системы ценностных ориентаций является для различных исследователей предметом пристального внимания и разнопланового изучения. Исследование подобных вопросов особое значение приобретает в подростковом возрасте, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию.

«Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Они отграничивают существенное и важное для данного человека от несущественного. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности» [2, с. 128]. Ценности во многом определяют мировоззрение человека. Как элемент структуры личности ценностные ориентации представляют собой единство мыслей, чувств, практического поведения. В формировании ценностных ориентаций участвует весь прошлый жизненный опыт индивида. Психологической основой его ценностных ориентаций является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений и соответственно этому ценности носят непостоянный характер, меняются в процессе деятельности.

Для подросткового возраста в целом характерно формирование приоритетного направления в общении, общение со сверстниками, определяемое характером ведущей деятельности данного возрастного периода, но и семья играет в этом процессе не маловажную роль. Как группа сверстников, так и семья вырабатывает у подростка навыки социального взаимодействия. Происходит своеобразная «переоценка ценностей», складывается новая иерархия морально-этических требований. Исходя из анализа литературы, нами была выдвинута гипотеза о том, что различные референтные группы влияют на формирование различных групп ценностных ориентаций подростков.

С целью проверки гипотезы, нами было проведено исследование о роли референтных групп в формировании ценностных ориентаций подростков, в котором использовались методики диагностики, направленные на выявление референтных групп и определение ценностных ориентаций. Данные психологические свойства диагностировались нами при помощи следующих методик:

1. Внешнегрупповая референтометрия (А. Карелина). Референтная группа – круг значимых других, мнения которых являются определяющими для личности и с которыми она – и в прямом контакте, и мысленно соотносит свои оценки, действия и поступки. Определение референтного круга является весьма важным в плане сбора информации о значимых для человека отношениях. Методика предназначена для определения референтов. Для этого испытуемому предлагается 10 вопросов – ситуаций и список людей, окружающих их.

2. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Особенностью методики, используемой нами в диагностике, является то, что методика «Ценностные ориентации» (М.Рокича), была нами модифицирована следующим образом: испытуемому предлагалось 3 бланка ответов, с перечисленными на них инструментальными ценностями. Каждый из бланков отражал набор ценностей самого испытуемого и ценностей, которых придерживаются предположительные для него референтные группы, в число которых входят сверстники и родители. Испытуемый, в каждом из предложенных бланков, должен проранжировать ценности следующим образом:

1. Свои собственные ценности.
2. Ценности его сверстников (как считает респондент).
3. Ценности его родителей (как считает респондент).

Таким образом, при сравнении спектра ценностей испытуемого и ценностей двух других групп, мы можем говорить о том, на сколько он разделяет ценности той или иной группы или, иными словами, о её референтности, относительно самого испытуемого.

В исследовании были использованы методы обработки полученных данных: Метод ранговой корреляция Спирмена, поиск статистической значимости различий в явлениях – Z-критерий Фишера. Данные обрабатывались в программе «Excel» и «STATISTICA 7.0».

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 человек, в возрасте от 12 до 15 лет (средний возраст – 13,5 лет), в их числе 28 девушек и 22 юноши. Среди них 50 учеников (девушек – 28, юношей – 22) 7 – 8 классов СШ № 34 и СШ № 31 г. Гродно.

С целью проверки первой выдвинутой нами гипотезы нами был проведён корреляционный анализ ($p < 0,05$), выявляющий связи между

значимостью конкретной ценности для респондента со значимостью этой же ценности для родителей.

По результатам корреляционного анализа связи значимости ценности для респондента со значимостью этой же ценности для родителей (Таблица 1, 2 столбец), мы можем говорить о прямой умеренной корреляционной связи значимости следующих ценностей: активная деятельная жизнь ($r=0,44$), жизненная мудрость ($r=0,41$), здоровье ($r=0,45$), интересная работа ($r=0,44$), красота природы и искусства ($r=0,37$), материально обеспеченная жизнь ($r=0,39$), наличие хороших друзей ($r=0,38$), познание ($r=0,30$), развитие ($r=0,56$), развлечения ($r=0,39$), свобода ($r=0,48$), счастливая семейная жизнь ($r=0,45$), счастье других ($r=0,45$), творчество ($r=0,55$), уверенность в себе ($r=0,45$). Прямая умеренная корреляционная связь говорит о том, что формирование данных ценностей у испытуемых происходит под влиянием родителей, как референтной группы. На основании этого можем говорить о том, что чем больше корреляционная связь между Ценностью подростков и ценностью родителей, тем большей является степень родительского влияния на формирование данной ценности у испытуемых.

Далее был проведён корреляционный анализ ($p<0,05$), выявляющий связи между значимостью конкретной ценности для респондента со значимостью этой же ценности для сверстников.

По результатам корреляционного анализа (Таблица 1, 3 столбец) мы можем говорить о прямой умеренной корреляционной связи значимости следующих ценностей подростков и родителей: здоровье ($r=0,54$), интересная работа ($r=0,52$), красота природы и искусства ($r=0,69$), любовь ($r=0,46$), материально обеспеченная жизнь ($r=0,56$), общественное признание ($r=0,47$), познание ($r=0,42$), продуктивная жизнь ($r=0,32$), счастье других ($r=0,52$), творчество ($r=0,63$). Прямая умеренная корреляционная связь говорит о том, что формирование данных ценностей у испытуемых происходит под влиянием сверстников, как референтной группы.

На следующем этапе исследования нами была произведена оценка статистической значимости различий в референтности родителей и сверстников при помощи Z-критерия Фишера (Таблица 1, 3 столбец).

Таблица 1 – Корреляционная значимость ценностей респондента с ценностями предполагаемых референтных групп, статистическая значимость различий

Наименование ценности	Корреляция значимости данной ценности для респондента со значимостью аналогичной ценности для родителей	Корреляция значимости данной ценности для респондента со значимостью аналогичной ценности для сверстников	Статистическая значимость различий в референтности группы влияющей на формирование данной ценности (p)
Активная жизнь	0,44	0,24	0,0136
Жизненная мудрость	0,48	0,30	0,0178
Здоровье	0,45	0,54	0,0281
Интересная работа	0,44	0,52	0,0307
Красота природы и искусства	0,37	0,69	0,0141
Любовь	0,28	0,46	0,0156
Материально обеспеченная жизнь	0,39	0,56	0,0143
Наличие хороших друзей	0,38	0,32	0,0370
Общественное признание	0,28	0,47	0,0141
Познание	0,30	0,42	0,0252
Продуктивная жизнь	0,20	0,32	0,0266
Развитие	0,56	0,21	0,0223
Развлечения	0,39	0,31	0,0435
Свобода	0,48	0,39	0,0477
Счастливая семейная жизнь	0,45	0,32	0,0230
Счастье других	0,45	0,52	0,0328
Творчество	0,55	0,63	0,0276
Уверенность в себе	0,45	0,28	0,0171

На следующем этапе исследования было проведено итоговое сравнение корреляции ценностей подростков и сверстников. Полученные данные приведены в Таблице 2.

Таблица 2 – Итоговое сравнение корреляции ценностей родителей с ценностями подростков, и ценностей сверстников с ценностями подростков

Наименование ценности	Корреляция значимости данной ценности для респондента со значимостью аналогичной ценности для сверстников	Корреляция значимости данной ценности для респондента со значимостью аналогичной ценности для родителей
Активная деятельная жизнь	0,24	<u>0,44</u>
Жизненная мудрость	0,30	<u>0,48</u>
Здоровье	<u>0,54</u>	0,45
Интересная работа	<u>0,52</u>	0,44
Красота природы и искусства	<u>0,69</u>	0,37
Любовь	<u>0,46</u>	0,28
Материально обеспеченная жизнь	<u>0,56</u>	0,39
Наличие хороших друзей	0,32	<u>0,38</u>
Общественное признание	<u>0,47</u>	0,28
Познание	<u>0,42</u>	0,30
Продуктивная жизнь	<u>0,32</u>	0,20
Развитие	0,21	<u>0,56</u>
Развлечения	0,31	<u>0,34</u>
Свобода	0,39	<u>0,48</u>
Счастливая семейная жизнь	0,32	<u>0,45</u>
Счастье других	<u>0,52</u>	0,45
Творчество	<u>0,63</u>	0,55
Уверенность в себе	0,28	<u>0,45</u>

Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что различные ценности формируются у подростка под влиянием различных референтных групп. Например, родители в большей степени влияют на формирование ценностей относительно: активной деятельной жизни, жизненной мудрости, наличия хороших и верных друзей, развития, развлечений, свободы, счастливой семейной жизни и уверенности в себе, в то время как сверстники оказывают непосредственное влияние на формирование убеждений относительно: здоровья, интересной работы, красоты природы и искусства, любви, материально обеспеченной жизни, общественного признания, познания, продуктивной жизни, счастья других и творчества.

Список использованных источников

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 2004. – 172 с.
2. Артюхова, Ю.В. Ценности и воспитание / Педагогика. 1999. – №4. – С. 117 – 121.
3. Гаврилюк, В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз // Социол. исслед. – 2002. – №1. – С. 96 – 105.
4. Кондратьев, М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения / М.Ю. Кондратьев – М.: Воронеж МПСИ: Модек, 1997. – 336 с.
5. Круглов, Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника/ Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника. – М.: АПН СССР, 1983. – С. 6–10.
6. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А.В. Петровский – М.: Политиздат, 1982. – 264 с.

Масько Н.О. – студент 4 курса факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К.В. Карпинский**.

УДК 159.923.3

Матвеева А. П.**ЗАСТЕНЧИВОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ДИСПОЗИЦИЯ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА**

В данной статье описана застенчивость в рамках диспозиционных теорий личности. Выделены компоненты застенчивости, сопровождающие и формирующие застенчивость: стыд, смущение, тревожность, интроверсия и скромность. Сделан акцент на позитивные характеристики застенчивости.

Застенчивость является одной из самых распространенных и сложных проблем межличностных отношений. Тем не менее, несмотря на наличие достаточно обширной литературы по этой проблеме, можно констатировать, что не существует единого подхода к пониманию застенчивости и многие вопросы внутри этой проблемы остаются открытыми. Так, психоанализ видит в ней симптом неудовлетворенного эдипова комплекса, бихевиоризм – приобретенную реакцию страха на социальные стимулы. Социологи связывают застенчивость с чувством личного неблагополучия и ищут ее корни в экологии социального Я. Сторонники экзистенциальной психологии также подчеркивают связь застенчивости с чувством личной незащищенности, вызванным страхом быть отвергнутым другими людьми. В контексте развития эмоций и чувств человека застенчивость рассматривается то как синоним чувства страха (Д. Болдуин, К. Гросс), то как выражение чувства стыда или вины (В. Штерн, В. Зеньковский, К. Изард). Отечественный взгляд на научное определение застенчивости отражён в «Кратком словаре системы психологических понятий» К.К. Платонова: «Застенчивость – свойство личности; эмоциональное состояние, определяемое наличием выраженного психологического барьера, мешающего нормальному общению и снижающий коммуникативные способности» [6, с. 44]. То есть, большинство современных исследователей рассматривают застенчивость как дезадаптивное свойство личности, как серьёзный внутренний барьер, характеризующийся слабым контролем своего поведения в социальных ситуациях, уязвимостью в стрессовых ситуациях, субъективным переживанием дискомфорта, низкой самооценкой, слабой адаптивностью, социальной изоляцией. К тому же, наблюдается огромный разрыв в понимании застенчивости разными авторами, однако нельзя сказать, что они противоречат друг другу: все они рассматривают застенчивость как некую черту или свойство личности. Черта личности рассматривается здесь, как определенный набор предрасположенностей реагировать определенным образом в различных ситуациях [8, с. 271]. Большинство психологов согласны с тем, что черты, составляющие личность человека, могут быть представлены в виде иерархии. Иерархическая модель

личности «Большая пятерка» в качестве доминирующих черт выделяет следующие пять: экстраверсия, невротизм, уживчивость, добросовестность и открытость опыту. Каждая черта «Большой пятерки» состоит из различных особых черт. Так, например, невротизм, характеризующийся частым переживанием отрицательных эмоций, длительных стрессов, критичностью, включает в себя такие черты как: беспокойство, застенчивость и уязвимость. Каждая из этих черт, в свою очередь объединяет черты более низкого уровня иерархии. Это говорит в пользу того факта, что застенчивость как черта личности вовсе не является монолитной однокомпонентной диспозицией, скорее же она многокомпонентная. И эти компоненты легко вычленишь, анализируя подходы к пониманию застенчивости разными авторами. Таким образом, мы можем выделить как минимум 5 характерных черт, сопровождающих и формирующих застенчивость: **стыд, смущение, тревожность, интроверсия и скромность.**

1. Стыд. Застенчивость, по мнению многих авторов, наиболее тесно связана со стыдом – эмоцией, возникающей в ситуациях, которые продуцируют социальную тревожность, и имеющей многообразные характерные проявления. В российской психологии застенчивость и стыд принципиально не отделялись друг друга. Так, например, И.А. Сикорский, рассматривая высшие душевные состояния, описывал стыд следующим образом:

- 1) желание спрятать лицо, закрыв его руками, обратив его книзу или в сторону;
- 2) желание спрятаться целиком – провалиться сквозь землю;
- 3) глаза у стыдливого человека устремляются в сторону или беспокойно двигаются, чтобы избежать взгляда;
- 4) умолкание, доходящее до невозможности разомкнуть губы, а также невольная сдержанность, совершение действий тихо, бесшумно, украдкой».

На психологическом уровне стыд может вызываться ситуацией, которая фокусирует внимание на «я» или на некотором аспекте «я», который оказывается «несоответствующим». Любое переживание, которое создает у человека чувство неуместного самораскрытия, может вызвать стыд. Кроме обостренного самосознания и специфических черт восприятия себя, стыд сопровождается временной неспособностью мыслить логично и эффективно, а нередко и ощущением неудачи, поражения, затрагивает сферу мыслительных процессов. Стыд обычно возникает в присутствии других людей, но может возникать и в уединении.

Стыд, однако, не только порождает напряженность и страх, но стимулирует приспособление человека к жизни, развивает личность. Стыд способствует углублению самопознания, поскольку фиксирует внимание

человека на черте, являющейся предметом стыда. Стыд повышает чувствительность к оценкам других, так как в противном случае человек мог бы не заметить, как его оценивают другие. Противоборство стыду способствует развитию самоуважения, усиливает регуляцию поведения, самооценку. Стыд развивает способность осознавать последствия своих поступков в большей степени, чем при внешнем контроле. Стыд способствует развитию личности, которое автоматически программирует поведение в соответствии с требованиями культуры, наказывая за отклонение от них [5, с. 26]. В этом обнаруживается воспитательная функция стыда и она, безусловно, отражает позитивную его сторону.

2. Смушение. К. Изард в своей книге «Психология эмоций» застенчивость описывает как смущение, а точнее отождествляет их. С точки зрения теории дифференциальных эмоций, которая подчеркивает специфичность характеристик каждой из эмоций, определить переживание смущения особенно затруднительно. По-видимому, смущение имеет характеристики, общие с другими эмоциями, особенно со стыдом, виной, страхом и интересом. И эмоция стыда, и эмоция смущения определенным образом задействуют взаимоотношения человека со своим «Я», его Я-концепцию и самооценку. Конечно, эмоция вины тоже направлена на «Я», человек воспринимает свое «Я» как нарушившее определенную норму. Смущение и стыд характеризуются обострением самосознания, тогда как вина побуждает человека осознать свое поведение по отношению к другому человеку как неправильное. Стыд в большей степени обращен к будущему, к гипотетической возможности оказаться оцененным и разоблаченным. Смущение же, как правило, принимает форму состояния, скоротечного чувства уязвимости и несоответствия требованиям конкретной ситуации.

О. Н. Боголюбова и Е. В. Киселева объединяют вышеописанные эмоции: стыд, вина, смущение, а также гордость и зависть – в группу эмоций самосознания (*self-conscious emotions*), которые возникают на основе саморефлексии. Эти эмоции играют центральную роль в регуляции мотивации и большого спектра форм социального поведения (просоциального и возмещающего поведения, проявлений альтруизма, эмпатии и заботы, соблюдении социальных норм, иерархий), они заставляют стремиться к достижениям и вести себя в группе таким образом, чтобы избежать отвержения. [1, с. 35].

Смущение являет собой смесь или конфликт положительных и отрицательных чувств по отношению к общественным взаимодействиям. Застенчивые индивиды и тянутся к людям, и в то же самое время мучимы вопросом, какое они произведут впечатление на них. Они не уверены в том, что смогут эффективно поддержать разговор и оставить благоприятное впечатление о себе. Переживание смущения зачастую

сопровождается переживанием интереса, особенно интереса к людям, и страха, особенно страха перед социальными взаимодействиями [11, с. 147]. Ряд специалистов склоняется к тому, что в отдельных случаях смущение может стать причиной агрессивного поведения. Логика их рассуждений такова: застенчивый человек в ситуациях социального взаимодействия постоянно испытывает стресс (чувствует свою «ущербность»), он неспособен адекватно и эффективно противостоять пренебрежительному отношению к себе. В такой ситуации эмоция смущения может перерасти в эмоцию гнева. Если гнев длительное время не находит себе выхода и накапливается в человеке, он в конце концов выходит из-под контроля, проявляясь в виде вспышки «бешенства» или в немотивированных актах жестокости, насилия. В настоящее время связь между эмоцией смущения и жестокостью подтверждена лишь отдельными несистематизированными наблюдениями.

Таким образом, можно сказать, что смущение всегда связано с чувством неуверенности, которое возникает в ситуации социального взаимодействия. Переживание смущения обязательно включает в себя чувство неадекватности и неловкости. Человек чувствует, что не в состоянии эффективно общаться. Все то время, пока он вынужден оставаться в ситуации социального взаимодействия, он напряжен, ему кажется, что в любой момент он может сделать или сказать что-то нелепое и оказаться в глупом положении. Если такая ситуация длится долгое время, то от пережитого стресса может развиваться даже головная боль. Смущение можно определить как хроническое чувство невозможности уверенно и комфортно взаимодействовать с людьми. Зачастую оно отражает реальный дефицит навыков социального взаимодействия [3, с. 267].

Гуф и Торн изучали отношение людей к различным аспектам смущения и застенчивости. Их испытуемые оценивали себя с помощью списка прилагательных (Adjective Check List, ACL), в который вошли положительные и отрицательные, с точки зрения большинства людей, характеристики смущения. Например, такие характеристики, как «осторожный», «скромный», «тактичный», «чувствительный», считаются положительными атрибутами застенчивости. Напротив, прилагательные «робкий», «забитый», «нервный», «необщительный» обозначают отрицательные характеристики. Обычно все эти составляющие отрицательно коррелируют с такими чертами личности, как доминантность, общительность, удовлетворенность собой, эмпатия, но эта корреляция значительно более выражена для отрицательных компонентов застенчивости, нежели для положительных. Гуф и Торн попытались привлечь внимание к оценке различных аспектов застенчивости. Если в самоописании застенчивого человека делается акцент на положительных

аспектах застенчивости, то, скорее всего, окружающие воспринимают его как спокойного, скромного и сдержанного человека. Если же в самоописании подчеркиваются отрицательные аспекты застенчивости, то такого человека люди будут скорее воспринимать как неуклюжего и скованного.

Очевидно, что крайние проявления смущения имеют дезадаптивное значение. Смущение существенно ограничивает круг дружеского общения и тем самым лишает человека социальной поддержки. Кроме того, смущение ограничивает любознательность и препятствует исследовательскому поведению, особенно в социальных ситуациях. Если положительные компоненты смущения могут исполнять адаптивные функции, то отрицательные его компоненты обнаруживают тесную взаимосвязь с депрессией и тревогой [3, с. 280]. Однако, эмоция смущения может нести в себе адаптивные функции. Она может уберечь ребенка от слишком близкого знакомства с незнакомыми объектами и небезопасным окружением. Она также оказывает регулирующее воздействие на вегетативную нервную систему, предотвращая ее перевозбуждение.

3. Тревожность. Среди немногих учёных-психологов, разрабатывающих проблему застенчивости в отечественной психологии можно отметить И.С. Кона. Он уделяет большое внимание проблемам юношеского возраста. Этот период характеризуется интенсивным формированием самосознания, образа «Я» на фоне серьезных изменений психосоматических функций; возрастает интерес к своему изменяющемуся внешнему облику, внутреннему миру, повышаются тревожность и эмоциональная возбудимость. Именно в юношеском возрасте наиболее вероятно формирование застенчивости как свойства личности; основой для закрепления соответствующих поведенческих реакций могут стать характерные для этого периода некоторая неустойчивость образа «я», неуверенность в себе. Повышенная эмоциональная неустойчивость усиливает потребность в интимном, доверительном общении, но блокируется застенчивостью (человек не решается говорить о своих переживаниях из чувства ложного стыда или опасения, что его не так поймут). Трудности коммуникативного характера проявляются в юности особенно резко и накладывают отпечаток на последующее развитие личности [4, с. 123].

Н.В. Шингаева выявила целый комплекс личностных особенностей застенчивых подростков, влияющих на эффективность общения. Различия между застенчивыми и беззастенчивыми выявились по параметрам экстраверсии – интроверсии, общительности, личностной тревожности, сензитивности к отвержению. Застенчивые мучительно переживают ситуации, когда оказываются в центре внимания группы людей или когда их оценивают [9, с. 181].

Так, обнаруживается связь застенчивости не только со стыдом, виной или смущением, но и с тревожностью. А.М.Прихожан определяет тревожность как некое переживание эмоционального дискомфорта, которое связано с ожиданием какого-либо неблагоприятного и предчувствием опасности. На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску [7, с. 11]. То есть на физиологическом уровне проявления застенчивости и тревожности идентичны. Это ещё раз подтверждает тот факт, что тревожность является неотъемлемым компонентом застенчивости.

Тревожность как сигнал опасности привлекает внимание к возможным трудностям, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучших результатов. Поэтому оптимальный уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к реальности (адаптивная реальность). Полное отсутствие тревоги препятствует нормальной адаптации и мешает продуктивной деятельности. В то же время чрезмерно высокий уровень тревожности рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. [7, с. 23].

4. Интраверсия. По мнению большинства авторов, застенчивые люди как правило направлены внутрь себя и свои переживания, не склонны к тесным контактам, не любят быть среди людей. Это значит, что ещё одним компонентом застенчивости является интраверсия. Так, Ф. Зимбардо и П. Пилконис выявили, что люди, которые называют себя застенчивыми, обнаруживают меньшую экстравертированность, меньшую способность к контролю над своим поведением в ситуациях социального взаимодействия и большую озабоченность проблемами взаимоотношений с окружающими, чем их менее стеснительные сверстники. На это также указывают исследования о двойственности происхождения застенчивости Д. Дэниэлса и Р. Пломина. В одном из психологических экспериментов людям предлагалось выбрать тип личности, с которой они хотели бы совместно работать и проводить досуг [10, с. 315]. Как правило, испытуемые, независимо от собственных качеств, предпочитали экстравертированный тип личности. Но как только приходилось выбирать не сослуживца или компаньона по развлечениям, а друга, картина

менялась: не только люди, склонные к интроверсии, но и многие экстраверты отдавали в этом случае предпочтение интравертированному типу. Это объясняется тем, что интроверсия ассоциируется не только с застенчивостью и другими коммуникативными трудностями, но и с более тонкой душевной организацией. Это мнение никогда не подвергалось экспериментальной проверке, но его разделяли и разделяют многие поэты и философы, которые сами часто, кстати сказать, испытывали трудности в общении.

5. Скромность. На уровне житейского понимания застенчивость также часто связывают со скромностью. В толковом словаре Ефремовой даётся следующее определение прилагательному «скромный» – не имеющий обыкновения подчеркивать свои достоинства, хвастать своими заслугами; свидетельствующий о благовоспитанности, сдержанности в поведении; отличающийся достаточной стыдливостью; приличный, пристойный.

К. Питерсон и М. Селигман разработали классификацию достоинств характера и добродетелей. Она включает список из 24-х достоинств характера личности. Среди них находится и скромность – стремление не выставлять себя в качестве центральной фигуры; отношение к себе, как и к любому другому. Скромность и смирение в данной классификации относится к добродетели умеренности – достоинствам характера, которые защищают против перерасхода энергии [2, с. 14]. Таким образом, если приравнивать застенчивость к скромности, то первая выступает, несомненно, достоинством характера.

Таким образом, застенчивость являет собой совокупность тесно взаимосвязанных, взаимодополняющих черт. Анализ пяти компонентов застенчивости также показывает, что данную диспозицию нельзя оценивать только как дезадаптивное свойство личности, как преграду к успешной социальной адаптации. Застенчивость может быть ценным внутренним ресурсом, позволяющим более продуктивно выполнять отдельные виды деятельности и самореализовываться.

Список использованных источников

1. Боголюбова, О.Н. Психологические и психофизиологические характеристики переживания стыда: роль неблагоприятного детского опыта / О.Н. Боголюбова, Е.В. Киселева // Вестник СПбГУ. – 2015. – Вып. 2. – С. 30–44.
2. Водяха, С.А. Психологическая диагностика достоинств личности / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2012. – №2. – С. 13–16.

3. Изард, К. А. Психология эмоций / К. А. Изард. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.
5. Орлов, Ю.М. Стыд. Зависть / Ю.М. Орлов – М.: Слайдинг, 2005. – 84 с.
6. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высш. Школа, 1981. – 174 с.
7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: «МОДЭК», 2000. – 304 с.
8. Хьел, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение: учебное пособие для высших учебных заведений по направлению и специальностям психологии: перевод с английского / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб: Питер принт, 2006. – 606 с.
9. Шингаева, Н.В. Изучение личностных особенностей застенчивых старшеклассников / Н.В. Шингаева // Ананьевские чтения – 98: Тезисы научно-практической конференции. – СПб. – 1998. – С. 181-182.
10. Brown, S.R. Introversion, extraversion and social perception / S. R. Brown, C. Hendrick // British Journal of Social & Clinical Psychology. – 1971. – № 10. – P. 313-319.
11. Izard, C. Shyness as a Discrete Emotion / C. Izard, E. Marion, C. Hyson // W. Jones, J. Cheek, S. Briggs. Shyness: perspectives on research and treatment. – New York: Plenum Press, 1986. – 186 p.

Матвеева А.П. – магистрант 1 курса факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К. В. Карпинский.**

УДК 159.9

Матыс В.В.**КОНФЛИКТ В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

В статье рассматривается проблема детско-родительского конфликта и его психологических детерминант в контексте особенностей подросткового возраста. Обосновывается представление о том, что в качестве одной из причин такого конфликта может выступать восприятие подростками своих родителей.

Важным фактором эмоциональной уравновешенности и психологического здоровья ребенка является стабильность семейной среды. Большое значение имеет «качество» семьи, её воспитательная способность, поскольку семья, неспособная воспитывать, приводит к серьезным нарушениям в процессе социализации ребенка.

Влияние семьи на подростка затрагивает все сферы его личности (аффективную, когнитивную, поведенческую) и продолжается непрерывно с самого раннего детства, даже тогда, когда подросток находится вне дома. Дети остро реагируют на все изменения в семье. Они, особенно в подростковом возрасте, чувствительны к оценке взрослого, к его позиции по отношению к себе, к изменению стереотипов повседневной жизни и т.д. Изучая детско-родительские отношения с целью понять источники личных проблем подростков, следует обратить внимание на следующие особенности семейного воспитания: родительские установки и реакции, отношение родителей к ребенку и жизни в семье, нарушения воспитательного процесса в семье, причины отклонений в семейном воспитании, типы воспитания, уровень родительской компетенции и т.п. [1]

Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия сторон.

Семейно-бытовые конфликты, которые неизбежно возникают в детско-родительских отношениях, являются самой распространенной темой не только в профессиональных психологических изданиях, но и в бытовом разговоре обыкновенных людей. [2]

Проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объектной структуры, всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на психологическое благополучие ребенка в семье, его дальнейшее развитие и возникновение его личных проблем. Л.Б. Шнейдер, рассматривая семью, как важнейшее условие психологического благополучия ребенка, полагает, что существуют «нормальные» и «нарушенные» детско-родительские отношения, которые непосредственно обуславливают трудности в

развитии ребенка; а для благополучного развития ребенка необходимо осознание проблем детско-родительских отношений обеими сторонами.

«Проблемные», «трудные», «непослушные», «невозможные» дети, также, как дети «с комплексами», «забитые», «несчастливые» – всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье. Российские психологи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, В.С. Мухина и др.) в качестве главного фактора, формирующего личность, называют социальный опыт. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми различных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. Поэтому для развития личности ребенка так важна гармонизация семейных отношений [3].

Негармоничное воспитание подростков приводит к возникновению у них целого спектра проблем. Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис выделили следующие факторы родительского воспитания, наиболее важные с точки зрения формирования нарушений поведения, отклонения личности детей и подростков: уровень протекции, степень удовлетворения потребностей ребенка и т.п. Количество и качество требований к подростку в семье представлено разными шкалами: степень требований – обязанностей, степень требований – запретов, строгость санкций. Устойчивые сочетания указанных параметров создают несколько характерных негармоничных стилей воспитания [4], провоцирующих возникновение конфликтов между родителями и их взрослеющими детьми.

Потребность в общении с родителями в подростковом возрасте снижается, уступая место потребности в общении со сверстниками. Однако, следует различать формальное и неформальное общение с родителями. Общение формальное, регламентированное, посвященное вопросам поведения и учебы вызывает у подростков острую неудовлетворенность, а потребность в неформальном общении с родителями очень высока, но удовлетворяется по некоторым данным только на треть, при этом общением с матерью удовлетворены треть подростков, а общением с отцом только одна десятая опрошенных [5].

Подростковый возраст – остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором выпукло переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свёртывание прежде установившейся системы интересов ребёнка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым, а с другой стороны – возрастает самостоятельность ребёнка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности и т. д. [6]

В переходном возрасте эмоциональная зависимость от родителей начинает тяготить подростка. У него возникает необходимость создания собственной системы эмоциональных отношений, основанных на взаимопонимании, привязанности и уважении, центром которой является сам подросток, а не его родители. «Отношения с родителями продолжают занимать в этой системе значительное место, но в нее включаются теперь и эмоциональные отношения к другим людям – дружба, любовь».

Кризисы подростка связаны с возникающими новообразованиями, среди которых центральное место занимают «чувство взрослости» и возникновение нового уровня самосознания. Чувство взрослости, занимающее одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка, состоит в том, что он уже не хочет, чтобы его считали ребёнком, он претендует на роль взрослого. Но реализовать эту потребность в серьёзной деятельности школьник, как правило, не может. Отсюда стремление к «внешней зрелости», которая проявляется в изменении внешнего облика в соответствии с модой взрослых, в преувеличенном интересе к проблемам пола, курении, употреблении спиртных напитков, наркотических веществ [1].

Такие формы притязаний подростков на взрослость, а также построение отношений с ними не на основе равенства, самостоятельности и доверия, а на основе взаимного подчинения зачастую превращаются в конфликт. Родители слишком долго и упорно продолжают воспринимать подростка как существо, не способное к самостоятельным решениям и зависимое от них даже в мелочах. Как только это прекращается, конфликт отступает на второй план, отношения становятся ближе и доверительнее.

Часто в конфликте между подростками и родителями происходит быстрое обострение борьбы, что свидетельствует об эскалации конфликта. Эскалация заключается в резкой интенсификации борьбы оппонентов. Симптомами эскалации являются: сужение когнитивной сферы, возникновение образа врага, рост эмоционального напряжения, переход к личным выпадам, рост иерархического ранга нарушаемых и защищаемых интересов и их поляризация, применение насилия, потеря первоначального объекта разногласия, расширение границ конфликта. Противостоящие стороны мобилизуют дополнительные силы и средства, ресурсы и контрресурсы. Дело может дойти до крайней черты, тупиковой ситуации, когда конфронтация реально угрожает превратиться в саморазрушающее действие [2].

Предупреждение конфликта основано, в первую очередь, на предвосхищении и блокировании источников конфликтов. Обычно люди уже в предконфликтной ситуации в состоянии понять, что появились проблемы, которые могут вызвать осложнение их взаимоотношений. Во

многих случаях эти проблемы возможно решить, не ожидая, чтобы дело дошло до конфликта.

В конфликтной ситуации нельзя: критически оценивать партнера; приписывать ему низменные или плохие намерения; демонстрировать знаки превосходства; обвинять и приписывать ответственность за конфликт только оппоненту; игнорировать его интересы; видеть все только со своей позиции; преуменьшать вклад и заслуги оппонента; преувеличивать свои заслуги; раздражать, кричать, нападать; задевать «болевые точки» оппонента; обрушивать на оппонента множество претензий [7].

Когда во взаимоотношениях родителей и детей возникают проблемы, то родители, как правило, видят причину в изменившемся поведении детей. И ждут, что ребенок должен измениться, взяться за ум, начать слушаться. Родительские попытки решить эти проблемы направлены на то, чтобы вызвать изменения в поведении ребенка. Если же отношения с родителями начинают восприниматься как проблема и самим ребенком, то он почти наверняка видит причины с точностью до наоборот. Ждет, что родители изменят свое поведение. Однако никто из них не прав, когда пытается решить возникшие проблемы, изменив поведение другого участника конфликта. Это тупиковый путь, ведущий лишь к усугублению конфликта и обострению взаимных обид. Реально можно изменить поведение лишь одного человека – самого себя. Попытки повлиять на других людей чаще всего ведут лишь к отчуждению.

Если между подростком и родителями существовал конфликт, то обычно его острота начинает снижаться с того момента, когда родители признают, что ребенок уже вырос, и начинают относиться к нему как к взрослому человеку. Большинство поводов для конфликта при этом просто исчезает [8].

Особенно важным условием для предупреждения детско-родительского конфликта является соблюдение в семейном воспитании следующих принципов: гуманность и милосердие к растущему человеку; вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников; открытость и доверительность отношений с детьми; оптимистичность взаимоотношений в семье; последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного); оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Наиболее благоприятный вариант взаимоотношений родителей с детьми, когда они испытывают устойчивую потребность во взаимном общении, проявляют откровенность, взаимное доверие, равенство во взаимоотношениях, когда родители умеют понять мир ребенка, его возрастные запросы. Поменьше приказов, команд, угроз, чтения морали, а

побольше умения слушать и слышать друг друга, стремления к поиску совместных решений, доводов, наблюдений.

Достаточно хороший вариант взаимоотношений когда родители стараются вникать в интересы детей и дети делятся с ними, но уже возможны некоторые «трещинки» в взаимоотношениях, если родители не обладают необходимой чуткостью и тактом, недостаточно бережно относятся к секретам детей, не успевают за динамизмом развития детей, «сфальшивят» в тоне разговора [9].

Таким образом, очевидно, что конфликты в детско-родительских отношениях неизбежны, и от грамотности родительского поведения с ребенком зависит насколько далеко зайдет конфликт.

Однако если отношения с родителями начинают восприниматься как проблема и самим ребенком, то он почти наверняка видит причины не столько в себе, сколько в родителях. Родители являются для подростка примером для подражания, хотя и не являются таким абсолютным авторитетом, как в детстве. Дети начинают воспринимать своих родителей более критично: стремление к подражанию и степень идентификации с родителями заметно снижаются, в качестве примеров для подражания выбираются другие люди (знакомые, сверстники, популярные личности). Вместе с тем, подростки хотят иметь таких родителей, которыми можно было бы гордиться и восхищаться и это является важным условием достижения подростком психологического комфорта, в том числе – условием профилактики детско-родительских конфликтов [10].

Семья для подростка – это место рождения и среда его обитания. Важность влияния семьи и семейных связей на становление его личности очевидны. Поэтому так важно качество отношений родителей и детей.

Таким образом, исходным положением в планируемом эмпирическом исследовании является предположение, согласно которому восприятие подростком своих родителей является одним из важнейших факторов, влияющих на выбор им способов разрешения конфликта с ними.

Список использованных источников

1. Малкина-Пых, И.Г. Семейная терапия: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 992 с.
2. Основы конфликтологии / Под ред. Кудрявцева В. Н. – М.: Юристъ, 1997. – 200 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, 2007. – 736 с.
4. Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

5. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Фридман, Л.Ф. Психологический справочник учителя / Л.Ф. Фридман., И.Ю. Кулагина – М.: Совершенство, 1998. – 432 с.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учеб. пособие / Л.Д. Столяренко. - 5-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 672 с.
8. Лупьян, Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс... / Я.А. Лупьян. – Мн.: Вышэйшая школа, 1986. – 223 с.
9. Грецов, А.Г. Практическая психология для подростков и родителей / А.Г. Грецов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 240 с.
10. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 278 с.

Матыс Виктория Владимировна – студентка 3 курса факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент **Т.К.Комарова**.

УДК 316.6

Мизгирёва М.Ю.
ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕАЛЬНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И
САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ЭЛЕКТРОННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

На теоретическом и эмпирическом уровнях проанализированы такие психологические феномены как реальная самопрезентация и самопрезентация в электронных социальных сетях в юношеском возрасте. Так же была выявлена взаимосвязь реальной самопрезентации и самопрезентации в электронных социальных сетях в юношеском возрасте.

Для представителей самых разнообразных областей научного знания, в том числе и для психологии, сеть Интернет выступает в качестве объекта профессиональных знаний [1]. Процесс информатизации общества, послужил появлению ряда концепций, которые утверждают, что глобальная сеть Интернет является своего рода новой площадкой для реализации себя. По большей мере, имеющиеся возможности в виртуальной сети предполагают активный процесс самопрезентационного поведения. Преследуя разные цели, индивиды, так или иначе, самопрезентируются как в реальной жизни, так и в виртуальной. Однако имеющиеся в литературе сведения о взаимосвязи реальной и виртуальной самопрезентации имеют весьма поверхностный характер описания [1;2]. Изучение данной проблематики является актуальным, поскольку данная работа позволит выявить взаимосвязь данных психологических феноменов, на основании полученных закономерностей можно будет описать основные характеристики пользователей электронных социальных сетей юношеского возраста. Актуальность изучаемых феноменов определяется и потребностями практики, так как электронные социальные сети уже прочно вошли в повседневность молодежи, определяют значительную часть ее интересов и возможностей, являются своеобразным институтом социализации, а, следовательно, влияют не только на самопрезентационное поведение, но и самовосприятие и мировоззрение.

Современное общество характеризуется возрастающей интенсификацией процессов компьютеризации. Информационные технологии проникают во многие сферы человеческой деятельности [1].

Реальная самопрезентация – это процесс, который, как правило, является значимой составляющей коммуникации и используется как синоним управления впечатлением для обозначения многочисленных стратегий и техник, применяемых индивидом при создании и контроле своего внешнего имиджа и впечатления о себе, которые он демонстрирует окружающим [1]. В свою очередь, самопрезентация в электронных социальных сетях – это некий акт творчества и самовыражения

посредством представленных программных сервисов ресурсов, возможностей как текстуальных так и мультимедийных [1].

Основываясь на анализе научной литературы, мы можем дать следующее определение самопрезентации – это целенаправленный, осознаваемый или неосознаваемый процесс контролируемого собственного образа в глазах других субъектов, способствующий реализации определенного мотива индивида в той или иной коммуникативной ситуации с учетом его личностных характеристик и с помощью различных стратегий, техник и тактик [2;3].

С.Дж. Ли придерживается мнения, что в процессе самопрезентации, независимо от степени осознания своих поведенческих действий, субъект использует, как правило, практически весь спектр тактик и стратегий [5]. Предпочтение тем или иным тактикам отдается в зависимости от социального контекста, личностных особенностей, а также целей и задач, обусловленных в основном социальным статусом и профессиональной деятельностью субъекта самопрезентации. Основные характеристики стратегий и тактик реальной самопрезентации представлены в таблице 1 [5].

Таблица 1 – Стратегии и тактики самопрезентации

Стратегии самопрезентации	Тактики самопрезентации
уклонение (уход от ответственности и избегание решительных действий)	оправдание с отрицанием, отречение, препятствие самому себе
аттрактивное поведение (поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации)	желание понравится, извинение, пример для подражания
самовозвышение (демонстрация высокой самооценки и доминирования)	сообщение о своих достижениях, преувеличение своих достижений, оправдание с принятием ответственности
самопринижение (демонстрация слабости)	просьба/мольба
силовое влияние (демонстрация силы и статуса)	запугивание, негативная оценка

В рамках данной работы нами были применены методика диагностики реальной самопрезентации «Шкала измерения тактик самопрезентации» С.Ж. Ли и Б. Куигли и методика «Я в Интернет-общении» И.С. Шевченко.

Возможности электронных социальных сетей, позволяют выделить и уровень активности или пассивности самопрезентационного поведения в электронных социальных сетях. По мнению И.С. Шевченко, каждый субъект при своей самопрезентации в электронной социальной сети варьирует своим самопредъявлением, кто-то это делает активнее, а кто-то пассивнее. В данном случае это зависит от личностных особенностей

субъекта и ситуации. В свою очередь, автор выделяет три основных уровня вариативности самопрезентации, а именно:

- вариативная самопрезентация – показывает в какой степени субъект обладает активностью по отношению к своей самопрезентации в электронных социальных сетях.
- статусная вариативность – показывает в какой степени субъект предъявляет разнообразие своей самопрезентации по отношению к своему социальному статусу, социальной роли.
- потенциальная вариативность – показывает вариативности самопрезентации нравственного и этического компонента общения и самопрезентации в электронных социальных сетях [6].

Каждый уровень сочетает в себе ещё три составляющих, таких как: актуальная вариативность, инвариантность, потенциальная вариативность, в данном случае эти составляющие и определяют активность того или иного уровня вариативности самопрезентации [6]. Для актуальной вариативности характерно активное экспериментирование со своей идентичностью в электронной социальной сети в зависимости от ситуации. Инвариантность подразумевает особенный стиль самопрезентации, который отстаивается субъектом, а так же может и навязываться. Потенциальная вариативность подразумевает возможность изменения своего стиля самопрезентации в электронной социальной сети, одно не является актуальной для субъекта.

В нашем исследовании мы рассматривали юношеский возраст (17-21 год). Данный возрастной период традиционно рассматривается как важнейший период формирования личности. Потребность молодого человека заявить о себе как о сформировавшейся личности в мире взрослых очень велика, но не всегда легко достижима. На основании этого можно утверждать, что юноши и девушки самопрезентируются в электронных социальных сетях с целью достижение реализации «идеального Я» [9].

В проведенном нами эмпирическом исследовании проверялась гипотеза о том, что существует взаимосвязь реальной самопрезентации и самопрезентации в электронных социальных сетях в юношеском возрасте [7]. В исследовании приняли участие 130 юношей и девушек, от 17 до 21 года, учащиеся Белорусского государственного университета (96 – девушки, 84 – юноши).

При результате применения корреляционного анализа были выявлены значимые взаимосвязи по описанным ниже параметрам.

Выявлена слабая положительная корреляция между «аттрактивной стратегией» самопрезентацией и нравственной потенциальной вариативной самопрезентацией ($r = 0,175$, $p < 0,05$).

В данном случае это позволяет утверждать, что чем выше «аттрактивная стратегия» самопрезентации в реальном пространстве, тем выше нравственная потенциальная вариативная самопрезентация в электронной социальной сети. В реальном пространстве при использовании такой стратегии такие субъекты стараются понравиться окружающим, пытаются стать примером для подражания, могут даже извиняться перед окружающими за что-нибудь. Возможность производить благоприятное впечатление на окружающих в реальном пространстве ведет к тому, что такие субъекты не демонстрируют нравственно-этических составляющих своей самопрезентации в электронной социальной сети. Нравственная потенциальная вариативность, сама по себе, предполагает, что субъект редко прибегает или не прибегает к демонстрации нравственно-этических составляющих своей самопрезентации в электронной социальной сети [4]. Из этого следует, что в реальном пространстве потребность в признании удовлетворяется и перенесение ее в электронную социальную сеть не имеет смысла. Тогда как именно активное самопрезентирование нравственно-этических составляющих своей самопрезентации, по мнению И.С. Шевченко (актуальная нравственная вариативность), в большей степени позволяет юноше стать примером для подражания, показать свою зрелость и положительные качества [4;6].

Выявлена слабая отрицательная корреляция между «силовой стратегией» самопрезентацией и инвариантной вариативной самопрезентацией ($r = -0,147$, $p < 0,05$).

На основании полученных данных можно утверждать, что чем выше «силовая стратегия» самопрезентации, тем ниже инвариантная самопрезентация в электронной социальной сети. В электронных социальных сетях такой пользователь не имеет собственного стиля общения, не может занимать лидирующую позицию в Интернет-общении, не навязывает свой стиль самопрезентации другим пользователям [6]. В реальном же пространстве такие субъекты характеризуются демонстрацией своей силы, чаще прибегая к тактике запугивания или негативной оценке окружающих, тем самым стремясь к власти и лидерству, могут оказывать влияние на ситуацию и на поведение других людей [4]. Исходя из полученных данных можно утверждать, что такие юноши и девушки в реальном пространстве, реализуют все свои потребности, относительно власти, лидерства и контроля, что позволяет им в электронных социальных сетях не прибегать к использованию инвариантной самопрезентации. [4;6].

В остальных случаях значимых корреляционных связей выявлено не было. Из этого следует, что при доминировании остальных стратегий реальной самопрезентации самопрезентационное поведение в электронной

социальной сети для данной возрастной группы нельзя спрогнозировать, а, следовательно, в юношеском возрасте пространство электронных социальных сетей выступает площадкой для экспериментирования, проверки приемлемости и выбора того или иного самопрезентационного поведения как для самого человека, так и для его окружения. Выбор тех или иных видов самопрезентации в электронных социальных сетях, скорее всего, связан не столько с реальной самопрезентацией (которая в этом возрасте еще также не достаточно сформирована и стабильна), сколько с более глубинными и сложившимися феноменами, такими, как, например, мотивационная структура личности, что будет являться предметом наших дальнейших исследований [4;6].

Таким образом, исходя из полученных данных мы частично подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что существует взаимосвязь между реальной самопрезентацией и самопрезентацией в электронных социальных сетях. Данные взаимосвязи подтверждают предположения К.С. Янг, который утверждает, что та или иная самопрезентация в электронной социальной сети является компенсаторной по отношению к реальной самопрезентации. То есть, в реальном пространстве если субъекту удастся использовать ту или иную стратегию реальной самопрезентации, то у него нет необходимости переносить похожий вид самопрезентации в электронную социальную сеть. Полученные корреляции частично подтверждают данное предположение автора [8].

Несмотря на то, что проблематика влияния Интернет-среды на личность стала в последние годы чрезвычайно популярна и востребована, на настоящий момент на постсоветском пространстве существует достаточное ограниченное число исследований, направленных на эмпирическое подтверждение тех или иных научных гипотез, раскрывающих это влияние и сопряженных с ним феноменов. Полученные в нашем исследовании результаты частично подтверждают предложенные многими авторами теоретические предположения на эмпирическом уровне [1;5;6].

Полученные данные могут быть важны HR-специалистам и кадровым службам при отборе кандидатов юношеского возраста на вакансии. На современном этапе изучение профилей в социальных сетях соискателей является важным источником информации, тем не менее, для данной возрастной группы есть ограничения применения данной стратегии. Результаты нашего исследования могут быть полезны социальным педагогам и психологам в школах при работе со старшеклассниками. Кроме того, полученные закономерности могут использоваться для разработки тренинговых программ, направленных на развитие навыков реального самопрезентационного поведения, навыков

Интернет-коммуникации и самопрезентации посредством электронных социальных сетей.

Список использованных источников

1. Войскунский, А. Е. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М. : ООО «Можайск -Терра», 2000. – 431 с.
2. Дубских, А. Современные концепции самопрезентации и её роль в обществе / А. Дубских // Научная база данных: «Scientific World» [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/898.pdf> /. – Дата доступа: 27.11.2015.
3. Фёдорова, Н. Личностные и ситуационные факторы выбора вербальных техник самопрезентации / Н. Фёдорова // Научная база Московского государственного ун-та им. Ломоносова [Электронный ресурс].2007. – Режим доступа: <http://psy.msu.ru/science/autoref/fedorova.pdf> – Дата доступа: 26.11.2015.
4. Пикулёва О. А. Самопрезентация личности в процессе социального взаимодействия // Вестн. СПбГУ. Сер. 6 : Философия, политология, социология, право, международные отношения. 2005. № 1. С. 85—91.
5. Созанов, В. Введение в социальные сети и технологии / В. Созанов // Научная база данных: «Поделись» [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <http://podelise.ru:81/docs/index-49350.html?page=2>. – Дата доступа: 23.11.2015.
6. Шевченко И.С. Вариативность самопрезентации личности в Интернет-общении: дис. Конд. псих. наук: 19.00.01/ Шевченко Ирина Сергеевна. – М., 2003. – 160 с.
7. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание/ И. Кон. - М: Политиздат, 1984. - 335с.
8. Young, K.S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs if Internet Addiction – and a Winning Strategy for Recovery / K. S. Young. – New York: John Wiley and Sons, 1998. – P. 359.

Мизгирёва Мария Юрьевна – студентка 5 курса факультета философии и социальных наук БГУ.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры психологии БГУ **Г. А. Фофанов**.

УДК 159.9:316.37

Микелевич Е.Б.
СТРАТЕГИИ ИЗБЕГАНИЯ И ПРОВОКАЦИИ ЗАВИСТИ В
СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

В статье анализируются тенденции зависти в служебных отношениях, связанные с предполагаемой завистью с точки зрения сотрудника как объекта зависти. Проводится теоретический анализ некоторых эмпирических исследований. Подчеркивается обусловленность выбора стратегии избегания или провокации зависти личностными особенностями: перфекционизмом, нарциссизмом, самоотношением, демонстративностью.

О зависти как всеобщей характеристике межличностных взаимоотношений писали многие психологи, социологи, культурологи, философы и экономисты. Человек является не только субъектом (сам испытывает зависть к кому-либо), но и объектом зависти (ему завидуют). Особенно интенсивно формируются завистливые отношения в контексте служебных отношений. Зависть между коллегами обусловлена конкуренцией и соперничеством, актуализирующими социальное сравнение и стремление к превосходству, тенденциями социального расслоения, сходством у коллег многих факторов (образование, сфера профессиональной деятельности, ценности, общий круг знакомых, временное и территориальное сосуществование). Зависть чаще проявляется во взаимодействии с людьми, принадлежащими к одному кругу.

Недовольство личности или социальной группы реальностью, своим местом в ней может проявляться трояким образом. Во-первых, это может быть конструктивная активность – результат самостоятельно принимаемых и реализуемых решений, участие в конкуренции с другими. Во-вторых, это может быть деструктивная активность – изменение ситуации за счет других: агрессия, насилие, опорочение («опускание») других. Наконец, в-третьих, это реакции «бессилия»: обвинение других в своих проблемах и бедах, негодование по этому поводу, воображаемая месть, обида на собственную недооцененность, зависть, вплоть до сарказма, злорадства, саботажа [8, с. 7].

Имплицитные представления о зависти связаны прежде всего с ее разрушительностью, деструктивностью, агрессивностью, готовностью причинить ущерб. Завидуют, значит, испытывают враждебное отношение. Именно поэтому человек чаще всего естественным образом стремится избежать ситуаций, в которых ему бы завидовали. Причины страха перед завистью, направленной на себя, колеблются от простого нежелания быть

объектом излишнего внимания до панического страха перед ее негативными последствиями (ожидание сглаза, агрессии, ненависти, враждебности, злорадства или ухудшения отношений с близкими людьми). Нежелание быть объектом зависти породило целую культуру защиты от зависти (ритуалы, обереги), определило тенденцию скрывать или умышленного приуменьшения успехов или доходов, сознательного обесценивания побед с целью избегания зависти в свой адрес. Тульчинский Г.Л. отмечает, что именно боязнь зависти и «...возможной мести богов порождают практики жертвоприношений, восстанавливающих нарушенную гармонию» [8, с. 6]. Оскар Льюис, один из специалистов по деревенской культуре и ментальности низших классов Мексики, дает интересное описание того, как страх перед завистью других людей определяет все подробности жизни, каждое из намеченных действий. Безопасная зона обеспечивается крайней, тревожной скрытностью, сохранением в тайне всего, что приватно. Люди замыкаются в себе и избегают любой близости с другими. «У человека, который мало говорит, держит свои дела при себе и сохраняет дистанцию между собой и другими, меньше шансов создать себе врагов или столкнуться с осуждением и завистью. Мужчина обычно не обсуждает свои планы покупки, продажи или поездки куда-либо. Женщина обычно не говорит соседям и даже родственникам, что у нее будет ребенок, что она шьет новое платье или готовит что-то вкусное на обед...» [9, с. 79].

Такие описания явно основаны на страхе перед завистью, проявляющейся в условиях любой общности людей (в том числе – трудового коллектива), так как «буквально с самого возникновения некоей общности в ней возникает конкуренция за распределение ресурсов, благ, влияние и т.д., порождающая отношения симпатии, антипатии, оценочное отношение членов общества друг другу, доходящие до конфликтов и столкновений. Связанный с этим дискомфорт вызывает переживание зависти, рессентимента (бессильной обиды)...» [8]. Так, современные зарубежные исследования выявили, что из-за враждебности завистников работники снижают мотивацию, скрывают собственные достижения, вынужденно оставляют свою службу, а порой и место жительства. Более того, низкий уровень экономической производительности социологи связывают со страхом зависти, сковывающим всякую инновационную и эффективную работу.

Однако нежелание человека быть объектом зависти не столь однозначно, как кажется на первый взгляд, распространена и противоположная тенденция: люди провоцируют ситуации, в которых им бы завидовали. Лабунская В.А. в этой связи отмечает, что современный человек стремится к созданию «круга» завидующих ему людей. По мнению исследователя, без такого отношения, оценивания со стороны

других, субъекту трудно прослыть успешным. Становится очевидно, что «круг завистников выполняет важную социально-психологическую функцию. Он подтверждает или не подтверждает, возвращает индивиду его представления о нем (совпадающие или не совпадающие с его Я-концепцией) позволяет ощутить или не ощутить принадлежность к клану успешных людей» [5]. Основная причина того, что человек испытывает некое удовольствие от зависти других – повышение его самооценки

Распространенная и приобретающая глобальный масштаб тенденция размещать в социальных сетях фотографии, фиксирующие человека в условиях отдыха на дорогах курортах, в роскошной обстановке, на фоне престижных марок автомобилей или в необычной, дорогой и модной одежде свидетельствует о том, что в современном мире социальное сравнение приобретает новый психологический смысл. Как еще можно объяснить тот факт, что современный человек часами может рассматривать жизнь другого человека, отраженную в фотографиях в социальных сетях, пытаясь зафиксировать уровень и качество жизни другого человека и сравнить его со своим?

Часто создание круга завидующих людей происходит среди коллег и заключается в демонстрации своего более выгодного положения. Неформальное общение, совместное проведение свободного времени, корпоративные праздники, способствуют тому, что коллеги часто знают друг друга не только с точки зрения профессиональных характеристик. В коллективе всегда есть люди, которые хотят знать больше – где живет сотрудник, как отдыхает, как устроены его дети, что он получил в наследство, каково его материальное состояние и т.д. И всегда есть люди, готовые удовлетворить любопытство коллег, демонстрируя успешные фрагменты своей жизни. Причины такой открытости, вероятно, могут быть разными – от полного доверия к людям и ярко выраженной экстраверсии до вполне намеренного желания огорчить их своим благополучием.

Важной сферой такой демонстрации является потребление, которое Т. Веблен, американский экономист и социальный теоретик, назвал показным (демонстративным) потреблением, а также ввел для характеристики сопутствующих явлений понятия «показной (демонстративный) досуг» и «показные траты». Средством демонстрации статуса является высокая цена демонстративно потребляемых вещей. Существует специализированный термин «invidious consumption», обозначающий потребление с умышленной целью вызвать чувство зависти [6, с. 117]. Как отмечает А.Ю. Согомонов, ориентация на потребительство не может не сопровождаться завистью, которая со все прогрессирующей силой засасывает человека в «гонку потребления». Столкновению честолюбивых личностей, активизирует зависть к людям «счастливой судьбы», к обладающим большим богатством и «власть имущим» [7].

Посыпановой О. С. эмпирически установлено, что сверхдемонстративное потребление коррелирует с нарциссизмом и демонстративностью личности. В умеренном проявлении демонстративность инструментальна и осознается как средство достижения нужной цели. Были выделены четыре мотивационных тренда показного потребления: социальная мотивация – стремление к достижению высокого статуса, эго-мотивация, направленная на самоосознание и самоопределение, а также защитная и материальная мотивация. Исходя из доминирующих мотивов выявлено, что основными видами демонстративности в потреблении молодежи являются: истероидное, статусное, престижное, эстетическое, модное, потребление, демонстративный снобизм. Исследуемое потребление присуще индивидам, обладающим «треугольником демонстративности»: с низким и средним субъективным экономическим благополучием вкупе с нереализованным личностным потенциалом и высоким уровнем притязаний. Представителям социальных групп сверхбогатых людей, нравственных элит, сельских жителей демонстративное потребление в основном не свойственно [6].

Характеризуя лиц, прибегающих к показному потреблению, эксперты отмечают, что это люди среднего достатка в возрасте до 35 лет, которые внешне хотели бы выглядеть более богатыми и успешными, чем есть на самом деле [1, с. 8]. Например, изучив особенности престижного (показного) потребления ювелирных изделий, Дронов Д.С. пришел к выводу о том, ювелирные изделия становятся символами, означающими, что человек продолжает причислять себя к более высокому социальному слою. Отсутствие возможности строить долгосрочные стратегии роста благосостояния способствует переводу значительной части накоплений в сферу престижного потребления. Покупка ювелирных украшений получает в этих условиях новые стимулы поддержки в качестве дежурного средства иллюзорного осуществления надежд нереализованного жизнеустройства, своеобразной формы «галлюцинаторного исполнения желаний» и построения «должного» образа жизни [4]. Удовольствие от возможной зависти других людей в ситуации показного потребления связано с повышением самооценки.

Правомерно возникает вопрос: какие факторы определяют выбор: стратегия избегания зависти или стратегия провокации зависти? В проведенном Бесковой Т.В. исследовании выяснилось, что в случае высокого предполагаемого уровня зависти к себе других происходит как повышение самоуважения (когнитивной составляющей самоотношения), так и аутосимпатии (эмоциональной составляющей) [2]. При этом, отвечая на вопрос о том, что для личности кажется более значимым – страх перед чужой ненавистью и другими негативными последствиями зависти или повышение самоотношения – Бескова Т.В. констатирует, что страх

испытать всю «палитру» негативных последствий от чужой зависти у большинства людей превалирует над вполне естественной потребностью человека в позитивном самоотношении, которое в том числе является и результатом социального сравнения. При этом эмпирически установлено, что уровень собственной зависти субъекта к другим оценивается ниже, чем предполагаемый уровень зависти других к нему. По мнению Бесковой Т.В., причин этому несколько:

- собственная зависть не всегда осознается субъектом;
- у человека присутствует желание выглядеть лучше перед самим собой;
- худшее ожидается чаще со стороны
- предполагаемая зависть других повышает самооценку[2, с. 77].

Н.Г. Гаранян обосновывает гипотезу о личностном профиле индивидов, склонных к частым социальным сравнениям и высокой завистливости, называя основными личностными детерминантами перфекционизм и нарциссизм [3].

Таким образом, можно сделать вывод о личностной детерминации выбора стратегии в случае предполагаемой зависти других людей. Теоретический анализ проведенных эмпирических исследований позволяет говорить о взаимосвязи стратегии избегания и провокации зависти с перфекционизмом, нарциссизмом, самоотношением, демонстративностью. Индивидуально-личностные и ситуационные факторы выбора стратегии избегания или провокации зависти в служебных отношениях нуждается в более детальном эмпирическом изучении.

Список использованных источников

1. Аранович, Н. А. Повседневные практики показного потребления (по материалам экспертного опроса) / Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: социальные науки. – 2011. – №1. – С. 7–11.
2. Бескова, Т.В. Отношение человека к предполагаемой зависти других // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. Т. II. Психологические науки. Липецк: Изд. Центр «Де-факто», 2010. – С74–78.
3. Гаранян, Н.Г. Теория социального сравнения в клинической психологии / Н.Г. Гаранян // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. № 4. – С. 36–49.
4. Дронов, Д. С. Особенности престижного потребления у российских женщин / Д.С. Дронов // Женщина в российском обществе. – 2011. – №2. – С. 14–19.

5. Лабунская, В.А. О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта // Материалы конференции «Психология общения – 2006: на пути к энциклопедическому знанию». Психологический институт РАО. М., 2006. – С. 97–111.

6. Посыпанова, О. С. особенности мотивации демонстративного потребления провинциальной молодежи / О.С.Посыпанова // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 116 – 129.

7. Согомонов, А.Ю. Феноменология зависти в древней Греции / А.Ю. Согомонов // Этическая мысль: науч.-публицист. чтения. – М.: Политиздат, 1990. – с. 107

8. Тульчинский, Г. Л. Факторы социогенеза: человеческое, слишком человеческое в политической культуре / Г.Л. Тульчинский // Человек. Культура. Образование. – 2011. – №2. – С. 5 – 14.

9. Шёк, Г. Зависть: теория социального поведения / Гельмут Шёк ; пер с англ. В. Кошкина под ред. Ю. Кузнецова. – М.: ИРИСЭН. – 2008. – 544 с.

Микелевич Елена Болеславовна – ассистент кафедры гуманитарных наук, философии и права учреждения образования «Полесский государственный университет», г. Пинск

Научный руководитель – доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии БГУ, профессор **И.А. Фурманов**

УДК 159.9.072

Мойсейчук М.И.
ХАРАКТЕРИСТИКА СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ ПРИ
ПЕРЕЖИВАНИИ ЗУБНОЙ БОЛИ

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы процесса переживания боли, представленные в биопсихосоциальной концепции, а также в когнитивно-феноменологической теории стресса, разработанной Р. Лазарусом. Раскрываются особенности выбора стратегий совладания с болевыми ощущениями. Представлены результаты экспериментальной работы по выявлению особенностей выбора стратегий совладания с зубной болью у пациентов с различным уровнем тревожности.

Одним из динамично развивающихся направлений исследований в медицине и психологии становится комплексное междисциплинарное изучение боли во всем многообразии ее проявления и лечения. Не случайно по данным ВОЗ в большинстве стран мира боль по масштабам своего распространения сопоставима с эпидемией, что требует как теоретического изучения этого феномена, так и практических методик и технологий ее преодоления.

Сегодня исследования боли вообще и процесса ее переживания в частности представлены как монографическими изданиями, так и многочисленными статьями в специализированных научных журналах. Более того, в последние годы за рубежом и на постсоветском пространстве появились специализированные журналы, рассматривающие боль с естественно-научного и гуманитарного подходов. Самые известные из этих журналов – это журнал «Pain» (США), «European Journal of Pain» (Германия), «Российский журнал боли» (Россия).

Все изложенное выше актуализирует проблему боли и необходимость интеграции научных дисциплин, изучающих ее различные аспекты: медицинские, социальные, этнокультурные и наконец, психологические. Такое междисциплинарное изучение данного феномена обусловлено тем, что «реакция человека на болевой стимул определяется несколькими факторами, среди которых индивидуальные и культурологические особенности личности, пережитый в прошлом опыт, эмоциональное состояние в момент болевого воздействия, а также обстоятельства, при которых оно происходит» [2, с. 4].

Такие авторы, как А.Б. Данилов и Ал.Б. Данилов, определяя процесс переживания боли как сложное сочетание ряда взаимозависимых биомедицинских, психологических и социокультурных факторов, взаимоотношения между которыми динамичны и изменяются с течением времени, предлагают авторскую биопсихосоциокультурную модель (концепцию) боли. Она основана на понимании боли как результате

динамического взаимодействия биологических (анатомические, генетические, физиологические), психологических (аффективные, когнитивные, поведенческие) и социокультурных (гендерные различия, система здравоохранения, традиции страны происхождения) факторов. Авторы справедливо приходят к выводу, что «значение биопсихосоциокультурной концепции заключается в необходимости предварительного определения физических, психологических и социальных характеристик пациентов и только на их основании следует разрабатывать лечение и оценивать его эффективность» [1, с. 34].

Следует также отметить, что процесс переживания боли сопровождается различными эмоциональными состояниями и поведенческими реакциями. Среди наиболее часто встречающихся эмоциональных состояний выделяются: тревога, страх, агрессивность, фобии и т.п. Состояние тревожности у больных людей наиболее часто фиксируется специалистами и представляет в большинстве случаев комбинацию страха с гневом, виной, стыдом и т.п. Также усиливать переживание боли у человека могут тревожно-фобические расстройства.

В связи с этим для характеристики всего многообразия поведенческих реакций человека в период острой или хронической боли, включающий в себя как вербальные, так и невербальные реакции пациента, применяется термин «болевое поведение». Болевое поведение индивидуума зависит не только от характера и интенсивности боли, но, в значительной степени, определяется особенностями его личности и внешними факторами, например реакцией окружающих людей.

Разработка проблемы особенностей выбора стратегий совладания с болевыми ощущениями важна для психологической науки, так как с этих позиций можно более содержательно изучить специфику внутренней работы человека по мобилизации внутренних и внешних ресурсов. Особый интерес вызывает исследование стратегий совладающего поведения в процессе переживания боли, поскольку, как отмечалось выше, любое заболевание, будь то острое или хроническое, представляет для человека стрессовую ситуацию и, следовательно, требует ее преодоления. Следует признать, что современный уровень развития медицины привел к тому, что большое количество людей могут долго жить даже при тяжелых хронических заболеваниях. Однако врачам необходимо располагать хотя бы минимальным объемом знаний о том, как самими больными психологически переживаются острые и особенно хронические болезни.

Опираясь на представленную выше биопсихосоциальную модель боли, следует отметить, что пациент способен как активно влиять на выраженность болевого синдрома, корректировать свою жизнь, связанную с болью, так и управлять совладающим поведением.

Совладающее поведение в процессе переживания боли можно характеризовать как комплекс осознанных адаптивных и неадаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), которые позволяют человеку справляться с болью, уменьшить или увеличить ее интенсивность, смириться или свыкнуться с ней.

В научной литературе представлены две группы копинг-стратегий преодоления боли – *пассивные* и *активные*. К пассивным копинг-стратегиям принято относить избегание физической и социальной активности, стремление к социальной поддержке, невербально-моторное выражение боли, реакцию дистанцирования и т.п. Особое место среди пассивных копинг-стратегий занимает стратегия катастрофизации. Активные, конструктивные копинг-стратегии не только помогают человеку справляться с болью, но и способствуют его личностному росту и реализации внутреннего потенциала. К активным копинг-стратегиям можно отнести проактивное преодоление, стратегическое планирование, рефлексивное преодоление.

В широком контексте активные эмоционально-ориентированные стратегии совладающего поведения базируются на оптимизме больного, уверенности в наличии выхода из любой, даже самой сложной ситуации, на сохранении самообладания, в основе которого лежит анализ трудностей и возможных путей их преодоления, повышение самооценки и самоконтроля.

Среди заболеваний, связанных с переживанием болевых ощущений, имеют место и стоматологические, которым человек подвержен еще с раннего детства. Сегодня устойчивым стало понятие дентофобии – боязни любых стоматологических манипуляций. Как правило, пациенты этого профиля проявляют признаки беспокойства, тревоги и даже панический страх. Важная роль в регуляции психоэмоционального статуса пациента принадлежит, безусловно, врачу-стоматологу, которому по силе оптимизировать оказание врачебной помощи, сделать лечение эмоционально комфортным как для пациента, так и для врача.

Методологической основой исследования является когнитивно-феноменологическая теория стресса, разработанная Р. Лазарусом, а также понимание стратегий совладания в рамках данной теории. Под психологическим стрессом в данном случае подразумевается особое психологическое состояние личности, связанное с субъективной оценкой сложной ситуации, в которой находится человек. При этом главной составляющей оценки ситуации является степень угрозы, которую она представляет. Совладание понимается в качестве попыток в когнитивной и поведенческой сфере справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека. Совладающее поведение в процессе переживания боли понимается как комплекс осознанных адаптивных и неадаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих),

которые позволяют человеку справляться с болью, уменьшить или увеличить ее интенсивность, смириться или свыкнуться с ней [6].

Исследование особенностей выбора стратегий совладания с зубной болью проводилось в 2 этапа, при этом на 1 этапе проводилась процедура адаптации методик на русский язык, а на 2 этапе – непосредственное изучение стратегий совладания с зубной болью при различных уровнях тревожности у стоматологических больных. При проведении исследования использовались следующие методики: модифицированная шкала тревожности при посещении стоматолога (MDAS) [5], опросник совладания с болью (VPMI) [4], цифровая шкала оценки боли [3].

Процедура адаптации методик осуществлялась в несколько этапов. Методики были переведены на русский язык профессиональным переводчиком, а также было проведено когнитивное интервью 15 испытуемых для корректировки утверждений методик. Процедура валидизации состояла из вычисления надежности-согласованности пунктов методик, подтверждения факторной структуры и процедуры теста-ретеста. В процедуре валидизации приняли участие 137 испытуемых: условно здоровые индивиды из общей популяции в возрасте от 18 до 65 лет (средний возраст – 19, 9 лет). Из них 106 женщин, 23 мужчины и 8 испытуемых не назвали своего пола.

Непосредственно, исследование стратегий совладания осуществлялось на базе частной стоматологической клиники «Доктор Почтаренко». В исследовании приняли участие 60 пациентов в возрасте от 11 до 67 лет на момент проведения исследования (средний возраст – 38,8). Среди пациентов был 21 мужчина и 39 женщин. Жалобы пациентов носили терапевтический характер и не являлись областью стоматологической хирургии или ортодонтии.

По результатам корреляционного анализа были сделаны следующие выводы. Существует связь между половозрастной принадлежностью пациента и выбираемыми им стратегиями совладания с зубной болью. Женщины имеют тенденцию выбирать стратегии катастрофизации ($r=0,287$, $p<0,05$) и поиска социальной поддержки для совладания с зубной болью ($r=0,4$, $p<0,01$). Данная взаимосвязь может объясняться господствующими в обществе стереотипами о фокусировке женщин на межличностных и эмоциональных аспектах ситуации, что, в свою очередь, побуждает женщин искать помощи в совладании с болью у близких, либо преувеличивать свои ощущения и симптомы. В то же время такая тенденция может быть вызвана уровнем тревожности женщин: они оказались более тревожны при посещении стоматолога ($r = 0,361$, $p < 0,01$), вследствие чего могут преобладать такие стратегии совладания с болью, как катастрофизация и поиск социальной поддержки. Также было обнаружено, что молодые пациенты имеют тенденцию катастрофизировать свои болевые ощущения ($r=-0,276$, $p<0,05$), что может объясняться недостаточностью опыта в преодолении боли.

В ходе исследования также обнаружилось различия (применялся U-критерий Манна-Уитни) между выбором копинг-стратегий у групп пациентов с низким, средним и высоким уровнем тревожности. Пациенты, составляющие группу низкого уровня тревожности, реже (среднее значение – 7,05 и 9,05 соответственно) прибегают к стратегиям катастрофизации и поиска социальной поддержки, нежели пациенты из группы высокого уровня тревожности (среднее значение – 16,97 и 15,63 соответственно) при посещении стоматолога. Также пациенты, входящие в группу среднего уровня тревожности реже (среднее значение – 21,89 и 22,23 соответственно), чем пациенты, входящие в группу высокого уровня (среднее значение – 33,93 и 33,13 соответственно), выбирают для совладания с зубной болью катастрофизацию и поиск социальной поддержки.

Полученные данные подтверждают выводы специалистов о том, что высокая тревожность пациента отрицательно влияет на выбор им стратегий преодоления боли. Под отрицательным влиянием тревожности подразумевается выбор пациентами в пользу пассивных копинг-стратегий для совладания с болью (в число которых включается как катастрофизация, так и поиск социальной поддержки). Таким образом, общую тенденцию совладания с болевыми ощущениями при различных уровнях тревожности справедливо ожидать и в ситуации совладания с зубной болью.

Результаты исследования актуализируют проблему обучения и ориентации врачей в психологических особенностях пациентов, умении по объективным данным, как пол и возраст, предугадать, какими копинг-стратегиями воспользуется пациент. Также по сообщаемому пациентом уровню тревожности стоматолог способен скорректировать и организовать лечение, что позволит снизить вероятность использования стратегии катастрофизации для совладания с болью.

Список использованных источников

1. Данилов, А.Б. Биопсихосоциокультурная модель и хроническая боль / А.Б. Данилов, Ал.Б. Данилов // Современная терапия в психиатрии и неврологии. – 2013. – № 1. – С. 30-36.
2. Осипова, В.В. Психологические аспекты боли / В.В. Осипова // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика, – 2010. – № 1. – С. 4–9.
3. Применение шкал и анкет в обследовании пациентов с дегенеративным поражением поясничного отдела позвоночника: метод. рекоменд. / ФГБУ "НЦРВХ" СО РАМН ; авт.-сост. В.А. Бывальцев, Е.Г. Белых, Н.В. Алексеева, В.А. Сорокиников. – Иркутск. – 2013. – 32 с.
4. Brown G.K. The development of a questionnaire for the assessment of active and passive coping strategies in chronic pain patients // Pain. – 1987. – № 31. – P. 53–65.

5. Corah N. Development of a dental anxiety scale // J. Dental Researches. – 1969. – № 48. – P. 1-10.

6. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. – New York: McGraw-Hill, 1966. – 291 p.

Мойсейчук Мария Игоревна – студентка 4 курса факультета философии и социальных наук кафедры психологии БГУ.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ, доцент **Ю.Г. Фролова**.

УДК 159.9

Нагорная А.И.
ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
К КОМПЬЮТЕРНЫМ ИГРАМ И ИХ ВЛИЯНИЕ
НА ПОВСЕДНЕВНУЮ ЖИЗНЬ

В статье рассматриваются особенности отношения студенческой молодежи к компьютерным играм и их влияние на повседневную жизнь. Результаты, полученные по итогам опроса, показывают, что главная опасность в увлечении играми – это пристрастие молодежи к виртуальной реальности.

Введение. Тема исследования является актуальной в настоящее время, так как человечество не стоит на месте, а очень быстрыми темпами развивается (благодаря стремительному научно-техническому прогрессу), меняются его взгляды, предпочтения, интересы, а, соответственно, и сфера досуговой активности, что особенно важно для молодежи, как наиболее активной части общества.

В государственном статистическом наблюдении об использовании информационно-коммуникационных технологий, проводившемся в 2014 году приняли участие более 8 тысяч респондентов. Выявлено, что услугами сети Интернет пользовались 59% населения в возрасте 6 лет и старше. При этом основным устройством доступа к сети Интернет для 93,6% пользователей являлся персональный компьютер и прочее стационарное оборудование, а для 6,4% – мобильный телефон и другие устройства мобильного доступа. Чаще всего к услугам сети Интернет прибегают пользователи в возрасте 6 лет и старше с целью получения информации (91,9%), для просмотра и скачивания фильмов, прослушивания и скачивания музыки (75,5%), а также с целью общения в социальных сетях (74,5%). Кроме того, 49,6% пользователей глобальной компьютерной сети использовали Интернет для игр в компьютерные игры и скачивания игр, 49% – для отправки, получения электронной почты и переговоров, 24,3% – с целью совершения покупки товаров и получения услуг [1].

Игра всегда сопровождала развитие человека, как в историческом, так и в онтогенетическом планах. Но в современном мире, где все претерпевает изменения, игра также видоизменяется и уходит в виртуальный план. Виртуальные игры становятся частью повседневной жизни, где многие игроки вступают в фан-клубы, где производители ориентируются на спрос и производят, а потребители покупают и коллекционируют изображения героев компьютерных игр и их атрибуты. [6, с. 24–26].

В исследовании В. Гриффита было выделено два типа мотивов, заставляющих детей и подростков вновь и вновь обращаться к

компьютерной игре. Игроки с первым типом играют ради удовольствия от самой игры и ради результата. Их привлекает возможное соперничество с другими игроками и вероятность удовлетворения мотива достижения. Причиной такого увлечения компьютерными играми, по мнению Д.Е.Забелиной, может стать неспособность ребенка справляться с проблемами повседневной жизни, сложные отношения с родителями и сверстниками, т.е. игра в таких случаях является формой реакции на стресс и способом ухода от действительности. Развитие аддиктивных потребностей начинается, как правило, в подростковом возрасте и принимает впоследствии у многих людей устойчивые формы [7, с. 53–57].

По мнению ряда авторов (В.А. Бурова, А.Г. Войскунский, В.Д. Гатальский, Р.М. Грановская, Д.А. Данилов, Д.В. Денисова, Ц.П. Короленко, В.В. Орлова и др.), компьютерная игровая зависимость может рассматриваться как один из вариантов патологического (аномального) развития личности, которое помимо труднопреодолимого влечения к игре, характеризуется расстройствами поведения, психического здоровья и самочувствия. При этом некоторые синдромы проявления игровой зависимости сходны с проявлениями других видов зависимости: патологическое влечение, абстинентный синдром [2].

Сегодня влияние компьютерных игр на развитие и становление личности – одна из наиболее популярных и противоречивых областей психолого-педагогических, медицинских и социологических исследований. Как отмечают разработчики данной проблемы (Ю.Д. Бабаева, А.В. Войскунский, Ю.М. Евстигнеева, Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, Л.И. Шакирова, А.Г., Ю.В. Фомичева и др.), широкий доступ к компьютерам, распространение Интернета привели к возникновению и стремительному росту числа случаев компьютерной игровой зависимости среди детей, подростков и юношества.

Популярными в настоящее время стали так называемые on-line игры, где участники в режиме реального времени действуют через созданный ими образ своего героя – ведут войны, отправляются в квесты, выполняют миссии. Участники при этом могут общаться между собой, объединяться в группы и армии. Это такие игры, как, например, «PerfectWorld» («Идеальный мир»), «WorldofWarcraft» («Мир Варкрафта»), «Lineage 2» («Происхождение 2») и другие [8, с. 18].

Широкая распространенность этих игр и превращение таковых в основную форму досуга детей и подростков объясняют все возрастающий интерес к данной теме.

Компьютерные игры влияют на психические особенности личности. Однако не всегда это влияние может быть однозначным и одинаковым. Большинство сведений о влиянии игр на психику противоречивы и не

содержат тех весомых доказательств, которые могли бы придать им значимость в глазах учёного.

Признавая остроту проблемы распространения компьютерной игромании как контркультурного явления и понимая опасность формирования у студентов игровой компьютерной зависимости, следует признать и необходимость ее профилактики.

Под профилактикой компьютерной зависимости О.В. Литвиненко, понимает разработку и реализацию дифференцированных мер превенции на общественном, социально-средовом и индивидуальном уровнях в виде специальных психопрофилактических программ, направленных на усиление факторов защиты и снижение факторов риска формирования компьютерной игровой зависимости [9, с. 24].

Эскиз модели воздействия компьютерной игры на психику игрока предлагает В.В. Гудимов. При этом автор указывает на следующие важные свойства компьютерной игровой реальности: 1) обратимость хода событий; 2) возможность выбрать уровень сложности и вытекающая отсюда предсказуемость игры; 3) внетелесность (игровая реальность почти полностью вытесняет телесные моменты зрелищными); 4) заданность игровой миссии (сюжета) [3, с. 58].

Таким образом, можно сказать, что игромания, в настоящее время, рассматривается как серьезная социальная и психологическая проблема наряду с такими проблемами как наркомания, алкоголизм, токсикомания и требует соответствующего вмешательства и разрешения. Однако систематизированные исследования распространенности компьютерной игровой зависимости в молодежной среде не в полной мере представлены в научной литературе.

Цель исследования – изучить отношение студенческой молодежи к компьютерным играм и их влияние на повседневную жизнь (на примере избранного контингента).

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина». В исследовании участвовала студенческая молодежь – студенты 2 курса географического факультета, специальности «География. Научно-педагогическая деятельность». Возраст опрашиваемых студентов составил 18–19 лет. В данном этапе исследования приняло участие 35 человек.

В статье приводится лишь часть результатов исследования.

В исследовании применялись методы наблюдения, анкетирования и математической обработки данных.

Результаты и обсуждение.

Молодёжь – большая общественная группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и их социально-

экономическим и общественно-политическим статусом; их духовный мир находится в стадии становления, формирования [5, с. 243].

Свободное время является одним из важных факторов формирования личности. Его характер влияет на все сферы учебной и производственной деятельности. В настоящее время все большее внимание исследователей привлекает проблема молодежного досуга. Во многом это диктуется масштабом тех изменений, которыми характеризуется эта область жизнедеятельности. Благодаря достижениям цивилизации, свободного времени у человека становится больше, чем в прошедшие эпохи. Становится возможным говорить о возрастающей роли досуга и, как следствие, об увеличении его влияния на процесс социализации молодого поколения [6, 86-102].

Досуг – это часть нерабочего времени, которая остаётся у человека после исполнения непреложных непроеизводственных обязанностей [4, с. 134].

С целью выявления роли и влияния компьютерных игр в структуре свободного времени молодёжи нами было проведено исследование.

Результаты опроса показывают, что у 100% испытуемых дома имеется компьютер, за которым они проводят свое свободное время: очень часто – 17%; достаточно часто – 54%; редко – 13%; очень редко – 12%; не проводят совсем – 4%.

Из них, играют в компьютерные игры: очень часто – 54%; часто – 17%; редко – 25%; не играют совсем – 4%. При этом, менее 1 часа отводят игре 13%; 2-3 часа – 12%; 3-4 часа – 4%; 4-5 часов играют 4%; более 5 часов – 54%; совсем не играют в игры – 13%.

Для 61% испытуемых компьютерные игры являются развлечением: для 35% – отдыхом. Один человек не смог ответить на вопрос.

По оценкам самих опрашиваемых, у 17% испытуемых от работы за компьютером ухудшается самочувствие, у 70% оно остается неизменным, у 13% иногда наблюдаются отклонения.

Компьютер заменяет друга у 11% опрашиваемых студентов, а 89% от общего числа опрошенных так не считают.

И, наконец, 11% указали, что работа за компьютером оказывает негативное влияние на них самих и приводит к ухудшению здоровья, 60% указали, что нет такого влияния и 28% – такое влияние возможно.

Выводы. Результаты взаимодействия молодежи с техникой во многом зависят от того, с какими мировоззренческими установками человек эту технику использует и включается в систему компьютерной игры. Более развитые и подготовленные пользователи, которых интересуют знания сами по себе, которые с интересом учатся, способны самостоятельно решать жизненные задачи, оказываются, в большей степени, независимыми от стандартных решений игры. Молодые люди,

которые не ставят перед собой серьезных целей вне компьютера, проводя за игрой все свободное время, быстрее погружаются в ситуацию ухода от действительности. У них в наибольшей степени вырабатывается мозаичность восприятия, формируются трудности с концентрацией внимания, невозможность сосредоточиться и т.п. Поэтому, по всей видимости, главная опасность, которую могут принести компьютерные игры – это пристрастие к виртуальной реальности, которое может привести к стиранию грани между миром компьютерным и миром реальным.

Список использованных источников

1. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Беларусь. – Минск, 2005. – Режим доступа: <http://belstat.gov.by/>. – Дата доступа: 27.11.2015.
2. Бобров А.Е., Кузнецова-Морева Е.А. Игровая зависимость: старая или новая проблема психиатрии? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mniip.org/news/detail.php?ID=1126>. – Дата доступа: 27.11.2015.
3. Браславский П.И. Война и современные способы ее репрезентации// Толерантность: Вестн. Урал, межрегион, ин-та обществ, наук. Екатеринбург, 2003
4. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров (пред.). – М.: «Советская энциклопедия», 1981. – 1600 с.
5. 2. Российская социологическая энциклопедия / Под ред. Г.В. Осипова. – М.: «Норма-ИНФРА», 1998. – 672 с.
6. Шапкин, С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20 – № 1. – С. 86–102.
7. Гриффит, В. Виртуальный мир рождает реальные болезни / В. Гриффит // Финансовые известия. № 183, 1996. – 94 с.
8. Боброва, Т. В. Педагогические условия организации профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Боброва. – Москва, 2004. – 22 с.
9. Литвиненко, О. В. Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости и особенности ее профилактики: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / О.В. Литвиненко. – СПб, 2008. – 28 с.

Нагорная Анастасия Ивановна – студентка 3 курса географического факультета БрГУ им. А.С. Пушкина.

Научный руководитель — кандидат психологических наук, доцент,
А.В. Даниленко.

УДК 37.015.3:159.95-053.6

Осипенко Е.В.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЧИНАХ СНИЖЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

В статье представлены различные точки зрения на раскрытие феномена познавательного интереса. Анализируются причины снижения познавательного интереса. Раскрываются особенности представлений подростков о психолого-педагогических причинах снижения познавательного интереса к обучению.

В настоящее время, вопросом равнозначно актуальным как для исследования, так и для практики преподавания и воспитания является проблема снижения уровня познавательного интереса у учащихся средней школы. Значение познавательного процесса в обучении признавали многие ученые прошлого. Так, Ян Амос Коменский рассматривал школьное обучение как источник радости. К.Д. Ушинский и В.А. Сухомлинский подчеркивали, что интерес является основным внутренним механизмом успешного учения [6; 11; 10].

Под познавательным интересом в психологии понимается как проявление умственной и эмоциональной активности человека (С.Л. Рубинштейн), как активное познавательное отношение личности к деятельности (В.Н. Мясищев), как особое отношение объекту, основанное на осознании его значения и на эмоциональной окраске (А.Г. Ковалев) [9; 8; 5].

Познавательный интерес в процессе обучения и целенаправленной воспитательной работы становится устойчивой чертой личности ребёнка, основой положительного отношения к учению. Познавательный интерес – это избирательная направленность личности, характеризующаяся стремлением к познанию окружающей действительности. Умственная деятельность побуждается различными мотивами, но в ходе её осуществления, независимо от исходно мотивирующих факторов, складывается познавательный интерес. Формирование учебно-познавательной мотивации оказывает существенное влияние на качество и эффективность учебного процесса [1, с. 103].

Анализ психологической литературы показал, что познавательный интерес можно представить через стадии развития. Так, выделены такие стадии как любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. Под любопытством обычно понимают самую элементарную стадию ориентировки, связанную с новизной предмета. На этой стадии учащиеся довольствуются только занимательностью того или иного предмета, той или иной области знаний, той или иной деятельностью. На этой ступени у учащихся еще не замечается стремления

к познанию сущности. Стадия любознательности характеризуется стремлением проникнуть за пределы видимого на ступени развития познавательного интереса. Учащемуся, как правило, свойственны эмоции удивления, радости познания. На третьей стадии развития познавательного интереса отмечается доминирование познавательной активности, которая связана со стремлением учащегося к решению проблемного вопроса. В центре внимания становится не готовый материал учебного предмета и не сама по себе деятельность, а вопрос, проблема. Интерес к познанию закономерностей, к установлению причинно-следственных связей, явлений характеризует собой подлинно познавательный интерес. Стадия теоретического интереса, связанная не только стремлением к познанию закономерностей, теоретических основ, но и с применением их в практике, появляется на определенном этапе развития личности и ее мировоззрения. Эта ступень характеризуется активным воздействием на мир, направленным на его переустройство, требует от личности не только глубоких знаний, она связана с формированием стойких ее убеждений [7].

Таким образом, особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой другой деятельности человека, так как познавательное начало имеется в каждом виде деятельности. При этом познавательный интерес, активизируя все психические процессы человека, на высоком уровне своего развития побуждает личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности (изменения, усложнения ее целей, выделения в предметной среде актуальных и значительных сторон для их реализации, отыскания иных необходимых способов, привнесения в них творческого начала).

У учащихся со сниженной познавательной мотивацией не вырабатывается правильное отношение к миру, формируются отрывочные и поверхностные знания и убеждения, медленно развивается самосознание. Помимо этого, у них складывается привычка к бездумной деятельности, привычка хитрить, списывать, пользоваться шпаргалками [2].

По мнению М.В. Матюхиной, у успевающих школьников сформировано осознанное отношение к учению, ведущую роль в их мотивации занимает познавательный интерес. У них высокий уровень притязаний, который они стремятся повысить. Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. Познавательная потребность у них выражена слабо, преобладающим является мотив «избегания неприятностей» и уровень притязаний невысок [4].

Как отмечено В.Л. Мунтян, от степени самооценки когнитивных способностей учащихся зависит их мотивация учения. У школьников с адекватной самооценкой наблюдаются высокоразвитые познавательные интересы [4]. Учащиеся с неадекватной самооценкой (как заниженной, так

и завышенной) зачастую допускают ошибки в суждениях о путях достижения успеха в учёбе, что отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и тактических аспектах познавательного развития, приводит к фрустрациям, снижению мотивации и активности в обучении [3].

В настоящее время достаточно актуальным остается вопрос об особенностях развития познавательного интереса у учащихся. На развитие познавательных интересов оказывает влияние возрастной аспект, поскольку приобретенные знания содействуют переводу интереса на более высокий уровень. Если в младшем школьном возрасте преобладает непосредственный интерес к новым фактам и явлениям, связанных с учебным материалом урока, то в подростковом возрасте доминирует интерес к познанию существенных свойств предметов и явлений, а в старшем школьном возрасте – начинает формироваться интерес к причинно-следственным связям, выяснения закономерностей и установление общих научных принципов, объясняющих различные явления. Как отмечается в литературе, на проявление познавательного интереса у подростков влияют не только содержание учебного процесса, но и все компоненты методической системы учителя (цели учебного процесса, формы, средства, методы обучения), и стиль педагогической деятельности (направленность основных усилий на процесс или результат, соотношение рефлексивности и интуитивности, рациональности и эмоциональности) [7]. Также А. К. Маркова отмечает, что содержание и структура учебного предмета становятся особенно значимыми факторами развития познавательного интереса в подростковом возрасте [7].

Также важная роль в развитии познавательных интересов учащихся принадлежит как процессу обучения, так и воспитательному процессу. Педагог должен стремиться к актуализации и стимулированию у учащегося потребностей к саморазвитию и самовоспитанию, при этом создавая ему оптимальные условия для самосовершенствования [12].

В психолого-педагогической литературе приводится достаточно много разнообразных методов и приемов стимулирования познавательного процесса у учащихся. Как отмечает Г.И. Щукина, к таким методам и приемам можно отнести создание на уроке ситуаций занимательности (введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов); создание ситуаций успеха на уроке; включение в учебный процесс различных интерактивных, игровых методов обучения; использование приемов «удивления» (необычность приводимого факта, парадоксальность опыта и пр.), «сопоставление научных и житейских толкований отдельных явлений», многообразие форм самостоятельной работы и их сменяемость и пр. Также большое значение для стимулирования познавательного интереса у учащихся имеют и

особенности учителя. К таким особенностям можно отнести художественность, яркость, эмоциональность речи учителя [12].

Одной из задач исследования явилось изучение представлений подростков о психолого-педагогических причинах снижения познавательного интереса. В исследовании приняли учащиеся 9-х классов г. Светлогорска. Общее количество респондентов – 67 человек.

В рамках данной проблемы было проведено исследование уровня познавательного интереса у учащихся подросткового возраста. Первая часть исследования показала, что у 69% респондентов средний уровень развития познавательного интереса, у 26% респондентов - сильный, а у 5% респондентов – слабый уровень развития познавательного интереса. Так, учащиеся с сильным уровнем развития познавательного интереса отличались проявлением самостоятельности, активным участием на уроке, предпочтением учебной деятельности более трудного характера. Учащиеся со средним уровнем развития познавательного интереса предпочитали также поисковый характер деятельности, но не всегда были склонны к выполнению творческих заданий, их самостоятельная деятельность носила эпизодический характер, которая зависела от внешних стимулов. Низкий уровень развития познавательного интереса у учащихся характеризовался проявлением активности, которая носила ситуативный характер, отмечалось частое отвлечение, предпочтение отдавалось заданиям репродуктивного характера, с доминированием стереотипных действий.

Вторая часть исследования была направлена на изучение причин снижения познавательного интереса и средств его повышения у учащихся. Так, по мнению учащихся, основными причинами снижения интереса учащихся на уроках зависит от сложности материала (39%), количества материала (25%), физического состояния ученика (18%).

К второстепенным причинам снижения интереса школьники отнесли нежелание учиться (4% респондентов), частый контроль знаний (2% респондентов) и др. Однако, среди личных причин снижения интереса на первое место стало самочувствие учащегося (39% респондентов), на второе – отношение к учителю (17% респондентов), на третье – заинтересованность в предмете (16% респондентов), а на четвертое – настроение ученика (15% респондентов).

Также были изучены представления респондентов о средствах повышения уровня познавательного интереса у учащихся, как с позиции учителя, так и с позиции родителей. Рассматривая результаты исследования, было выявлено что, примерив на себя социальную роль учителя, 55% респондентов сочли использование нестандартных методик и технологий преподавания основным путём повышения заинтересованности учащихся. В свою очередь, 21% респондентов склонялся к упрощению материала и уменьшению его количества, ещё

12% респондентов выбрали дополнительное поощрение в качестве средства активизации когнитивных процессов. Поставив себя на место родителей, 38% респондентов посчитали моральную поддержку, похвалу и воспитательные беседы лучшим средством выработки позитивной реакции на учение, 24% респондентов выбрали в качестве такого средства различные материальные ценности, 15% респондентов предпочли контроль учебной деятельности и самостоятельные занятия с ребёнком.

На основании проведённого исследования можно сделать вывод, что причины снижения познавательного интереса весьма разноплановы и зависят от множества факторов: объективных обстоятельств, личностных характеристик учащегося, субъективного восприятия учеником материала, или учителя. Отсутствие познавательного интереса приводит к тому, что учебная деятельность перестаёт быть источником новых знаний, средством познания окружающего мира, она приобретает характер принудительного занятия, вызывает неприязнь, из-за чего самочувствие учеников ухудшается, настроение приобретает негативный оттенок.

Учащиеся недооценивают роль мотивации учения. Однако в исследовании была отмечена роль практического применения знаний. В тоже время, важно показать, что имеющийся жизненный опыт учащегося часто обманчив, противоречит научно установленным фактам. Особое место среди способов развития познавательного интереса заняли методы и технологии преподавания, направленные на повышение заинтересованности учащихся.

Список использованных источников

1. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – М., Улан-Удэ: Изд. ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 288 с.
3. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: Издательство «Педагогика», 1972. – 352 с.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1969. – 391с.
6. Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения в 2 т., т. 2./ Я.-А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656с.
7. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 96с.

8. Мясищев, В.Н. Основы общей и медицинской психологии / В.Н. Мясищев. – Л.: Медицина, 1968. – 106с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 594с.
10. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 558с.
11. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во пед.наук, 1950. – 770с.
12. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208с.

Осипенко Елизавета Витальевна – студентка 2 курса исторического факультета БГПУ им. М. Танка.

Научный руководитель – преподаватель кафедры психологии, магистр психологических наук **С.А. Корзун.**

УДК 159.923

Пожарицкая Е.И.
ЛОКУС КОНТРОЛЯ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ЛЮДЕЙ
РАЗНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КОНФЕССИЙ

В статье представлен краткий анализ проблем изучения ценностных ориентаций и локуса контроля у представителей разных религиозных конфессий. Анализируются данные, полученные в результате пилотажного исследования, направленного на изучение ценностных ориентаций и локуса контроля у респондентов разного вероисповедания.

В современном, по убеждениям многих ученых, постмодернистическом обществе можно констатировать некоторый переход от мира, который определялся по принципу времени, к миру, который определяется пространственно. Данная особенность заостряет проблему потери человеком способности определять свое место в этом пространстве. В то же время, указанный факт обуславливает значительную трансформацию самопонимания и мировосприятия человека в социальной среде, трансформирует систему ценностей, обостряет чувство неопределенности и фрагментарности жизни, усиливая при этом кризис личностной идентичности. Вместе с тем, постоянные перемены в мире (социальные, экономические, политические) требуют постоянной «подстройки» человека к возникающим новым, ранее неизвестным ситуациям, вещам, процессам. Совокупность данных внешних факторов указывают на ярко выраженную необходимость в развитии представлений о себе и своих возможностях и их конструктивном сочетании при принятии решений. К числу значимых качеств для современного человека также можно отнести ответственность, степень принятия которой определяет возможности и достижения человека, а также его взаимоотношения с другими людьми.

Опираясь на выше сказанное можно смело утверждать, что вопрос изучения ценностей и степени принятия ответственности (обозначаемой в психологии как локус контроля) человеком весьма актуален на сегодняшний день и требует более детального изучения. Именно поэтому целью нашего исследования послужило определение локуса контроля и ценностных ориентаций у людей разных религиозных конфессий. Мы направили ракурс нашего исследования на изучение указанных переменных именно у представителей разных религиозных конфессий, т.к. для определенной части современных людей религиозная идентичность становится своеобразным кодом «свой-чужой», который определяет психологическую комфортность в восприятии новых реалий жизни,

помогает сориентироваться в нестабильном, непостоянном настоящем, ориентирует в ценностно-мировоззренческой «системе координат» [1].

В качестве *объекта* исследования выступила личностная сфера, а *предметом* исследования – локус контроля и ценностные ориентации у людей разных религиозных конфессий.

Методы исследования: «Методика определения локуса контроля Дж. Роттера»; «Опросник ценностей» Ш. Шварца. В качестве метода обработки данных на данном этапе (этапе пилотажного исследования) выступили методы описательной статистики.

Теоретической основой исследования являются представления Дж. Роттера, который первым предложил термин локус контроля в теории субъективной локализации контроля, в которой указанный феномен рассматривается как особая личностная характеристика. Также в основу легли работы Э. Фромма, Б. Вайнера, А. Бондуры, С.Р. Пантилеева, В.В. Столина, которые изучали особенности и факторы, влияющие на формирование данной мировоззренческой установки [2].

В отношении изучения ценностных ориентаций в основу легли представления Ш. Шварца, М. Рокича, А.В. Копцовой, Л.В. Карпушиной, которые в качестве ключевого момента при определении данного термина выделяют направленность и готовность личности к реализации того или иного способа поведения [3].

В нашем исследовании приняло участие 10 человек в возрасте от 23 до 35 лет. Исследование проводилось в индивидуальной форме с предоставлением каждому респонденту отдельных бланков для ответа.

Перед тем как отвечать на вопросы используемых нами методик, респондентам было предложено ответить на 7 вопросов разработанной нами анкеты. Исходя из полученных данных, следует, что 8 человек относятся к католикам, причем у шестерых из них семья той же конфессии, а у двоих семья состоит из представителей двух конфессий; 2 человека относятся к православным и члены их семьи относятся к той же конфессии.

Было отмечено доминирование в численности лиц, которые пришли к вере посредством семейного воспитания (9 из 10 человек), т.е. являются верующими с детства т.к. семья верующая, и лишь 1 человек пришел к вере после определенного жизненного события. Исходя из выше описанных анкетных данных, можно отметить, что вера в большинстве случаев выступает в качестве традиции, которая передается от поколения к поколению, выступая частью воспитательного процесса.

Последний вопрос анкеты выглядит следующим образом: «Какие религиозные устои Вам ближе всего (заповеди, правды веры и т.п.), приведите пример....». На данный вопрос были получены ответы следующего рода: заповеди, библейские писания, литания, наречения.

Поскольку при анализе анкетных данных было выявлено, что численность лиц относящихся к католикам значительно преобладает над численностью представителей православия, то мы далее анализировали общие показатели, не разделяя респондентов на группы православных и католиков.

Далее мы обратились к анализу данных, полученных при помощи «Методики определения локуса контроля Дж. Роттера», в результате использования которой мы получили следующие результаты: 40 % испытуемых относятся к интернальному типу локуса контроля, а 60 % к экстернальному типу. Это указывает на то, что среди верующих людей присутствуют те, которые готовы принимать ответственность за свои поступки на самих себя, однако пусть и не в значительной степени, но преобладает численность тех, кто приписывает ответственность внешним обстоятельствам либо другим людям. Можно предположить, что верующие люди все же склонны во многом возлагать ответственность за собственную жизнь и происходящие с ними события высшим силам.

Анализ ранжирования списков ценностей показал, что на первом месте оказалась ценность «доброта» (среднее значение 4, 52). Данный факт указывает на наличие направленности на создание благополучия при взаимодействии с окружающими. Данный факт подтверждает представление о верующих людях как о тех, которые ориентированы на «любовь к ближнему», на стремление помочь другому человеку, и наличие выявленного показателя указывает на соответствие анкетных данных и данных диагностики, что подтверждает соответствие в жизненных предпочтениях верующих людей с их нормами нравственности и религиозности.

На втором месте оказалась ценность «безопасность» (со средним значением 4,46). Расположение указанной ценности на втором месте подкрепляет значимость первой, т.к. мотивационная цель данного типа ценностей заключается в создании безопасности для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Т.е. верующий человек направлен на создании благоприятной обстановки не только для самого себя, а в большей мере для окружающих ему близких людей.

На третьем месте расположена ценность «самостоятельность» (со средним значением 4,36). Наличие данного факта указывает на то, что для верующих людей значимо право собственного выбора при решении различного рода ситуаций, т.е. они осознают значимость собственного выбора вне зависимости от того, что высшие силы «регулируют» их деятельность.

В числе среднезначимых ценностей оказались ценности «стимуляция» (со средним значением 4,133), «гедонизм» (со средним значением 4,033) и «достижения» (со средним значением 3,95). Таким

образом, для верующих людей важно стремление к новизне и новым переживаниям, к наслаждению в целом для них также важен личный успех, проявляющийся в виде социальной компетентности. Сочетание вышеописанных фактов свидетельствует о том, что верующие люди открыты для новых переживаний, для новых ощущений, они стремятся к чему-то ранее неизведанному, к открытиям, т.е. стремясь создавать благоприятную обстановку для своих близких и окружающих людей в целом, они не забывают и о самих себе, о собственных желаниях и устремлениях. Для верующих людей важен и личный успех, их личные достижения и общественное призвание, т.е. они стремятся к достижению социальной значимости, что подкрепляет их ведущий мотив направленный на создание благоприятной обстановки в их окружении.

Наименее значимыми оказались ценности «конформизм» (со средним значением 3,7), «универсализм» (со средним значением 3,45), «власть» (со средним значением 2,9) и «традиции» (со средним значением 2,8). Отнесение ценности «конформизм» к числу наименее значимых указывает на то, что сдерживание своих негативных устремлений по отношению к другим является малозначимым, т.к. ведущие мотивы о которых уже говорилось выше, подразумевают наличие данной особенности по умолчанию. То же самое можно сказать и при характеристике незначимости ценности «универсализм», реализация которой соблюдается по умолчанию ввиду реализации ведущих мотивов, т.к. мотивационная цель данного типа ценностей представляет собой терпимость и защиту всех людей и природы. Незначимость стремления к власти еще раз подтверждает тот факт, что верующие люди осознают, что ведущую роль в их жизнедеятельности «играют» высшие силы, поэтому для них не целесообразно занимать господствующее положение по отношению к другим людям. Не значимость традиций существующих в культуре можно связать с тем, что все же ведущее место в жизни верующих людей занимают традиции и обряды церкви, которые необходимо соблюдать в знак подтверждения своей веры.

Таким образом, исходя из результатов пилотажного исследования, можно сделать следующие выводы: – результаты, полученные при помощи и анкеты, и диагностического инструментария дали нам схожую картину о религиозных устоях у верующих людей; – среди верующих людей преобладает численность тех, кто приписывает ответственность за происходящее с ними на внешние обстоятельства, в то время как численность лиц принимающих ответственность на самих себя – в меньшинстве, это говорит о том, что у верующих людей преобладает внешний локус контроля; – наиболее важными ценностями для верующих людей являются ценности направленные на создание благоприятной обстановки во взаимодействии с окружающими, на обеспечение их

морального и физического благополучия; – наименее значимой ценностью является стремление к власти.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что верующие люди, несмотря на наличие постоянных перемен в обществе, все же не стремятся к ярко выраженному индивидуализму, они направлены на жизнедеятельность обеспечивающую благополучие как для себя, так и для окружающих, ожидая при этом поддержки с их стороны.

Список использованных источников

1. Пивоварова, Н.П. Религия и религиозность в системе ценностей и жизненных приоритетов украинцев: аспекты / Н.П. Пивоварова // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 661-665.
2. Пантеев, С.Р. Методы измерения локуса контроля // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: изд-во МГУ. – 1987. – 440 с.
3. Карпушина, Л.В. Психология ценностей российской молодежи: монография / Л.В. Карпушина, А.В. Капцов. – Самара: изд-во СНЦ РАН. – 2009. – 252 с.

Пожарицкая Елена Иосифовна – магистрант 1 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, кандидат психологических наук ***А.И. Янчий***.

УДК 159. 923

Радюк А. С.
СМЫСЛОВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ У ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ
РЕЛИГИОЗНОСТЬЮ

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы смысловой саморегуляции личности. На основе рассмотрения уровневого строения смысловых структур личности по Д.А. Леонтьеву и типологических особенностей психологии верующих людей формулируется предположение о различиях в ценностных ориентациях глубоко верующих людей и людей с атеистическими убеждениями. Высказывается предположение о различиях в ценностных ориентациях людей, принадлежащих к различным конфессиям.

Информационные и эмоциональные нагрузки приводят к тому, что человек попадает в кризисные ситуации, нарушающие привычный ход жизни и существенным образом изменяющие его отношение к миру и себе. У него возникают психологические проблемы в виде негативных переживаний, нарушения межличностных взаимоотношений, снижения самооценки, личностной устойчивости (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Асеев, М.Ф. Секач и др.). В связи с этим важно решение задачи оптимизации у человека психических средств самоконтроля и самопомощи в кризисных ситуациях. Одним из средств успешного преодоления кризисных ситуаций, сохранения психологического здоровья и душевного равновесия является саморегуляция личности. Согласно В.И. Моросановой, под саморегуляцией понимаются интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности [7]. Саморегуляция в психологии изучается на операционально-техническом, физиологическом, психическом, личностном уровне в контексте оптимизации профессиональной деятельности, управления собственными психическими состояниями. При этом выделяются такие виды саморегуляции как: психическая саморегуляция, которая способствует поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека; операционально-техническая саморегуляция, обеспечивающая сознательную организацию и коррекцию действий субъекта, с применением осознанных средств, направленных на оптимизацию действия; эмоциональная саморегуляция, обеспечивающая эмоциональное регулирование деятельности и её коррекцию с учетом актуального эмоционального состояния; личностно-мотивационная, или смысловая саморегуляция обеспечивающая осознание мотивов собственной

деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой на основе процессов смыслообразования [5].

В современной психологии выделяют два уровня саморегуляции: уровень осознанной и уровень смысловой саморегуляции. Осознанная саморегуляция - это психическая активность человека, направленная на сознательное выдвижение целей и управление их достижением. Смысловая саморегуляция, по определению Ю.А. Миславского, - это процесс самоорганизации произвольной активности личности, направленный на обеспечение гармонии между требованиями ситуации и ведущими личностными смыслами путем актуализации смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства [6].

В рамках концепции смысла жизни Д.А. Леонтьева смысловые образования и собственно смысл жизни рассматриваются как факторы, механизмы регуляции активности и поведения человека. Автор отмечает, что внутренний мир и индивидуальные смысловые ориентации приобретают самодостаточность, переходящую в сверхценность. Он выделяет шесть видов смысловых структур личности: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив и личностную ценность. Личностный смысл, смысловую установку и мотив нельзя назвать устойчивыми инвариантными образованиями, являющимися структурой личности. Они складываются и функционируют в пределах конкретной отдельно взятой деятельности. Смысловые конструкты, смысловые диспозиции и ценности обладают транситуативным и «наддеятельностным» характером. Смысловые образования отличаются по степени обобщенности, по своему месту в иерархии смысловой сферы личности. Наиболее общие смысловые образования касаются вопросов мировоззрения, представлений человека о смысле жизни, его жизненных целей и ценностей, поддерживают представления человека о себе. Концентрированной описательной характеристикой наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого является смысл жизни. На основе общих смысловых образований формируются частные смысловые образования, а именно: личностный смысл и смысловые установки [5].

Только у личности, характеризующейся открытостью к взаимодействию с миром и возможностью дальнейшего развития, смысловая регуляция занимает доминирующее положение по отношению к удовлетворению потребностей, реагированию на стимулы, применению выработанных стереотипов и реагированию на социальные ожидания. Кроме того, автономная личность способна творить и перестраивать свой жизненный мир, вносить в него новые смыслы. Благодаря функционированию смыслового уровня саморегуляции раскрываются

внутренние резервы человека, дающие ему свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации. От степени совершенства процессов смысловой саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности [5].

В современном обществе, религия остается одним из немногих социальных институтов, выражающих гуманное отношение к человеку, дающих возможность сохранить нравственные устои, найти смысл жизни и личностную «точку опоры». В психологическом плане религия способствует формированию у личности соответствующей системы смысловых ориентаций, определяющих отношение личности к жизни, к миру в целом и регулирующих ее сознательное поведение [2]. Религиозная личность - это человек в совокупности его индивидуальных качеств, в которой определенное место занимают и религиозные свойства, способный стать субъектом религиозной деятельности.

По результатам многих исследований выявлены следующие психологические особенности верующих людей: у них складывается позитивное отношение к другим; развитое доверие, открытость, эмоциональная значимость контактов с окружающими; верующие обладают и большей гибкостью, способностью к развитию, во взаимоотношениях с миром, к тому же религиозные люди обладают способностью более полно и осмысленно проживать настоящее; для верующих характерно спокойное отношение к смерти, они способны адекватно реагировать в неизвестных обстоятельствах; кроме того, у верующих есть свои правила, внутренний нравственный закон, некая определенность в суждениях [1]. Религиозная личность формируется в окружающей ее религиозной среде, будучи вовлеченной, в деятельность, которая организуется для удовлетворения религиозных потребностей через достижение значимых религиозных целей. Совокупность объектов и явлений, так или иначе вовлекаемых в данную деятельность, и совокупность отношений к данным объектам или явлениям образуют жизненный мир личности, где соответственно религиозные ценности играют главенствующую и определяющую роль. Религиозная личность, испытывая организованные и стихийные воздействия со стороны окружающей среды, прежде всего религиозной, погружена в мир собственных жизненных отношений, которые отражают ее небезразличные, жизненно, духовно важные связи с религиозными объектами и явлениями. Данные воздействия, реализующиеся в указанных

жизненных отношениях «преломляются через совокупность внутренних условий личности» под которыми можно понимать совокупность смысловых структур личности, являющихся превращенными формами жизненных отношений. Динамику смысловой сферы религиозной личности можно рассмотреть в контексте религиозного обращения, которое может быть осмыслено как процесс, приводящий верующего к внутренней целостности личности - целостности взглядов, убеждений и направленности личности, и целостности всей системы смыслов. Это чаще происходит в форме более или менее глубокого и длительного кризиса, связанного с переживанием своего несовершенства и несовершенства окружающего мира. Кризис предполагает разрушение наличной картины мира, внутреннего бытия человека, его отношений с миром, с самим собой и окружающими людьми [4].

Типология религиозности разработана Г. Олпортом. Он предложил условно разделить всех верующих на два типа. К первому типу он отнес людей, для которых религия – лишь способ достижения жизненных целей, внешних по отношению к самой религии. Посещение церкви, участие в деятельности религиозных общин, внешнее благочестие – все это для них средство продемонстрировать свою социальную респектабельность. К этому же типу относятся люди, для которых религия является ценностью по другим соображениям: дает утешение, обеспечивает душевный комфорт, помогает преодолевать отрицательные эмоции. В основе этих двух вариантов первого типа религиозности лежит понимание смысла и ценности религии как ее функциональной полезности. Религиозность в этом случае «внешняя» [8]. Второй тип представляют религиозные личности, для которых религия – самостоятельная и конечная ценность. Нерелигиозные потребности, интересы, ценности имеют для них второстепенное значение. Субъективно такой тип религиозности избавляет личность от тревог и страхов, дает ощущение свободы и радости, ничто не мешает человеку сострадать всем людям. Но объективно именно этот тип жестко связан рамками вероучения, которые догматизируют мышление, лишают человека критических способностей [8].

Исследователи пришли к выводу, что религиозность и духовность способствуют усвоению более здоровых паттернов поведения. В целом, религиозные люди более здоровы, чем неверующие. Существует несколько теорий влияния религиозности и духовности на здоровье человека [8].

Теория контроля. Исследователи давно заметили, что тот, кто чувствует способность контролировать свою жизнь, значительно здоровее того, кто этого не чувствует. Существует два уровня развития чувства контроля: первичный контроль и вторичный контроль. Первичный контроль – это попытка изменить ситуацию, тогда как вторичный – это попытка контролировать себя. Вторичный контроль эффективен в более

сложных ситуациях. К религиозным способам смысловой саморегуляции относятся:

- самонаправление: человек понимает, что только он сам отвечает за происходящие в его жизни события, хотя Бог дал все необходимое для успешной жизни;
- сотрудничество: человек «работает» вместе с Богом или силами природы, это позволяет ему контролировать ситуацию;
- поклонение: все зависит от Бога или сил природы; в решении проблем человек полагается на внешние силы;
- мольба: человек умоляет Бога или высшие силы вмешаться и разрешить ситуацию.

Теория социальной поддержки. Принадлежность к духовной общине позволяет человеку войти в глубокий, очень интимный контакт с теми, кто разделяет его убеждения. Только само чувство принадлежности может снизить степень озлобленности и тревожности, оказывая, таким образом, позитивное воздействие на здоровье [3].

Примеров обращения людей к религии в период жизненных кризисов очень много. Как отмечает большинство исследователей, религиозные люди в критических ситуациях находят спасение в своей вере. Она помогает им воспринимать неприятности и стрессы с другой точки зрения. Некоторые люди обращаются за помощью и поддержкой к религиозно ориентированным психотерапевтам, консультантам-священнослужителям и духовным целителям. Причинами, побуждающими их к этому, могут быть собственная религиозность, или взгляд на духовную терапию как на крайнее средство, последнюю надежду [9]. Религия выполняет для верующих функцию удовлетворения потребностей в поиске смысла жизни, предельных нравственных ценностей, а также оказывает влияние на становление целостного непротиворечивого образа мира, в котором преобладающее значение имеют представления о добре. Активная деятельность в религиозной организации позволяет людям получить эмоциональную поддержку. Молитва, ритуалы, духовная поддержка (переживаемая как исходящая от божественного) способствуют преодолению неконтролируемых жизненных стрессов, таких как смерть близких, тяжелые болезни, безработица и т.п., давая чувство надежды, смысла жизни и эмоционального катарсиса. Согласно А. М. Двойнину, любая религия несет в себе определенное понимание места и роли человека в мире, можно полагать, что у личности с религиозным мировоззрением присутствует ясное понимание смысла собственной жизни, а общий уровень осмысленности жизни в целом высок. Он считает, что ценностно-смысловые ориентации религиозной личности в большей степени структурны и иерархизированны, чем у человека, не придерживающегося какой-либо идейной доктрины. По крайней мере,

верующему легче вербализировать свой смысл жизни и религиозную ценностно-смысловую ориентацию, в которой субъективная значимость и смысл явлений действительности определяется причастностью к сверхъестественной реальности и соотносённостью с Божественными целями и законами мироздания [2].

Религия обращена ко многим смысловым структурам личности и прежде всего к ее ценностям. Для верующих характерна специфическая система смыслов и ценностных ориентаций, отличающаяся тем, что в ней главную роль играют идеи и нормы, вытекающие из религиозной веры. Поэтому существует предположение, что у глубоко верующих людей ценностные ориентации отличаются от ценностных ориентаций не верующих. Главенствующую роль в иерархии ценностей верующих играют религиозные ценности. У людей, в сознании которых важное место занимают «потусторонние» ценности (например, «спасение после смерти»), преобладают консервативные социальные убеждения, с той или иной степенью последовательности реализующиеся в их поведении. Верующие люди, у которых доминируют «земные» ценности («свобода», «счастье», «равенство»), отличаются, как правило, оппозиционной настроенностью к существующему обществу [10]. Так как ценностные ориентации религиозных людей направлены, прежде всего, на главные ценности, проповедуемые определенным вероучением, то можно предположить, что у людей принадлежащим к разным конфессиям также существуют различия в ценностных ориентациях.

Список использованных источников

1. Двойнин, А.М. Смыслжизненные ориентации религиозной личности / А.М. Двойнин // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2011. – Вып. 3 (22). – С. 139–151.
2. Зенько, Ю.М. Психология и религия / К.В. Зенько. – СПб.: Алетейя, 2002. – 402 с.
3. Кроник, А.А. Психологический возраст личности / А.А. Кроник, Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 246–256.
4. Крюков, Д.С. Смысловая сфера религиозной личности / Д.С. Крюков // Аспекты. – 2008. – № 5. – С. 250–260.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
6. Миславский, Ю.А. Природа и структура системы саморегуляции и активности личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ю.А. Миславский. – М., 1994. – 364 с.

7. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. // Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – С. 9–17.
8. Олпорт, Г. Становление личности / Г. Олпорт. - М.: Смысл, 2002. – 311 с.
9. Погорелов, Г.А. К вопросу о смысле жизни / Г.А. Погорелов // Ученые записки СПбГИПСР. – 2014. – Выпуск 1. Том 21. – С. 20–24.
10. Угринович, Д.М. Введение в религиоведение / Д.М. Угринович. – М.: 1985. – 245 с.

Радюк Анастасия Сергеевна – студентка 3 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ им. Я. Купалы, доцент **П.Р. Галузо**.

УДК 159.9.072.533

Рафальчик Н.Н.**ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ
ВЕРСИИ ОПРОСНИКА «ШКАЛА ЖИЗНЕННЫХ АТТИТЮДОВ»:
ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ.**

В статье представлены результаты психометрической апробации русскоязычной версии опросника «Шкала жизненных аттитюдов» (оригинальное название «LAP»). Научная новизна разработки обусловлена тем, что опросник «Шкала жизненных аттитюдов» является первым многомерным методом смысложизненной психодиагностики в отечественной психологии, позволяющим производить одновременно измерения различных смысложизненных состояний, процессов и свойств личности. Методика не имеет полноценных аналогов среди отечественной диагностики и по психологическим свойствам превосходит ряд частичных аналогов.

Личность – не только выражение своего положения в системе социальных отношений, т.е. своего социального статуса, но она сама определенным образом относится к своему социальному окружению, что и образует систему аттитюдов личности. Аттитюд определяется склонностью реагировать благоприятным или неблагоприятным образом на некий объект, лицо, институт или событие. Люди могут придерживаться аттитюдов, варьирующих по степени благоприятности в отношении самих себя и в отношении любого специфического аспекта их окружения. Аттитюды, помогая человеку осмыслить явления социальной действительности, выполняют функцию выражения того, что для него является важным, значимым, ценным, таким образом, представляя собой средство вербализованного выражения ценностей как более общих, абстрактных принципов применительно к конкретному объекту.

В последние десятилетия исследователи стремились оценить и изучить важность жизненных аттитюдов. Тест «Цель в жизни» (Pil), основанный на убеждении Виктора Франкла о том, что основной мотив человека состоит в «желании смысла», был развит Джеймсом Крамбо и Леонардом Махоломом в попытке оценить степень, при которой индивидуумы нашли смысл и цель в жизни. В последствие, Дж. Крамбо разработал тест «Поиск духовных целей» (SONG) как способ оценки силы мотивации в поиске смысла и цели в жизни. Вместе оба теста (Pil и SONG) рассматривались как оценка двух дополнительных измерений жизненных позиций. На основании этих тестов Г. Реккером и Дж. Пикоком в 1981 разрабатывался опросник «LAP», который является многомерным инструментом для оценки отношения к жизни. Опросник был построен для того, чтобы оценить степень экзистенциального смысла и цели в жизни и мотивацию найти смысл и цель. Исследователями были выделены следующие шкалы опросника:

1. Экизистенциональный вакуум (определяет отсутствие смысла в жизни, отсутствие целей, тревогу).

2. Жизненный контроль (оценивает меру свободы делать все жизненные выборы, тренировку личной ответственности и восприятие внутреннего контроля жизненных событий).

3. Принятие смерти (показывает отсутствие страха и тревоги по поводу смерти).

4. Желание смысла (определяет стремления найти конкретный смысл в личном существовании, поиск идеалов и ценностей).

5. Поиск цели (показывает желание достичь новых целей, искать новые и различные опыты).

6. Смысл будущего (оценивает меру осмысленности будущего, принятие потенциальностей будущего и позитивные ожидания, касающиеся себя и своей жизни в будущем).

Нами была выявлена проблема, связанная с отсутствием русскоязычной версии опросника «LAP». Соответственно, необходимо разработать и психометрически апробировать русскоязычную версию опросника «Шкала жизненных аттитюдов» (оригинальное название «LAP»).

Для апробации опросника «Шкала жизненных аттитюдов» (LAP) нами был подобран пакет методик. В него вошли: «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева; тест «Индекс удовлетворенности жизнью» А. Уайта; «Профиль аттитюдов по отношению к смерти – переработанный (DAP-R)» Т.А. Гавриловой; «Опросник смысложизненного кризиса» Карпинского К.В.

В эмпирическом исследовании приняли участие 150 человек, в возрасте от 18 до 55 лет, из них 51 человек мужского пола и 99 женского пола, состоящие в официальном браке и холостые, имеющие детей и бездетные, с разным уровнем образования и заработной платы.

Психометрическая апробация включала в себя определение надежности и дискриминативности опросника «Шкала жизненных аттитюдов». Надежность анализировалась при помощи методов оценки внутренней согласованности пунктов (метод Кронбаха) и половин (методы дихотомического расщепления Брауна и Гуттмана) опросника и отдельных его шкал. Все вычисления проводились на выборке апробации (N = 150).

Проверка дискриминативности пунктов и шкал опросника показала хороший результат: показатель Фергюсона оказался выше критического значения 0,19. Была проведена проверка на надежность и альфа-Кронбаха по тесту составила 0,90 – это говорит о высокой внутренней согласованности пунктов. Поэтому было принято решение сохранить все пункты. Также мы использовали метод расщепления пополам, в результате которого получили следующие данные: коэффициенты Спирмена-Брауна =

0,85 и коэффициент Гутмана = 0,84. Выяснили, что шкалы и субшкалы опросника характеризуются приемлемой внутренней согласованностью, а получаемые с их помощью результаты обладают достаточно высокой стабильностью.

Нами также была проведена оценка критериальной валидности опросника. Объективным критерием валидизации послужили личностные опросники, отвечающие всем психометрическим требованиям, предназначенные для исследования отношения личности к различным аспектам собственной жизни: тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, тест «Индекс удовлетворенности жизнью» А. Уайта, опросник «Профиль аттитюдов по отношению к смерти – переработанный (DAP-R)» Т. А. Гавриловой, «Опросник смыслжизненного кризиса» К. В. Карпинского. Сопоставление опросника «Шкала жизненных аттитюдов» с объективными критериями выявило значительное количество корреляций, с преобладанием корреляций умеренной силы, что обусловлено его направленностью на изучение широкого спектра жизненных аттитюдов. Опросник указывает на то, что с его помощью можно оценивать отношение личности к собственной жизни.

Для оценки конструктивной валидности опросника «Шкала жизненных аттитюдов» использовались критерии Тау-Кендала и Т-критерий Стьюдента. Анализ разных видов конструктивной валидности показал, что предлагаемый опросник является средством эмпирического изучения отношения личности к собственной жизни. Опросник «Шкала жизненных аттитюдов», как инструмент психологических измерений, дает объективную информацию о реальной оценке отношения личности к жизни и является свободным от субъективизма исследователя и исследуемого.

Научная новизна разработки обусловлена тем, что опросник «Шкала жизненных аттитюдов» является первым многомерным методом смыслжизненной психодиагностики в отечественной психологии, позволяющим производить одновременно измерения различных смыслжизненных состояний, процессов и свойств личности. Методика не имеет полноценных аналогов среди отечественной диагностики и по психологическим свойствам превосходит ряд частичных аналогов.

Разработка опросника проводилась с соблюдением основных требований к его психометрическим параметрам: обеспечение содержательной валидности; определение дискриминативности пунктов; проверка надежности по методу расщепления; оценка критериальной и конструктивной валидности. Математические расчеты проводились с использованием компьютерного пакета «Statistica 6.0».

Можно говорить, что опросник «Шкала жизненных аттитюдов» является психометрическим инструментом для оценивания жизненных

позиций. Его соответствие концепции логотерапии Виктора Франкла, его простота в использовании делают его ценным, привлекательным, практическим методом исследователей. На практике опросник может применяться для исследования таких разнообразных проблем как тенденции подросткового суицида, рецидивизм среди преступников, неуспеваемость среди студентов, качество жизни в старшем возрасте и другие аспекты старения, такие как выход на пенсию, принятие смерти, смерть. Это только некоторые примеры областей, которые могут быть исследованы с помощью «Шкалы жизненных аттитюдов».

Список использованных источников

1. Мейжис, И. А. Социальная психология / И. А. Мейжис, Л. Г. Почебут. – СПб.: «Питер», 2010. – 434 с.
2. Надирашвили, Ш. А. Психология установки / Ш. А. Надирашвили – Тбилиси, 1983. – 361 с.
3. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия / В. Франкл // Психология личности. – М.: МГУ, 1982. – С. 203 – 205.
4. Франкл В. Доктор и душа / Франкл В. – СПб.: «Ювента», 1997. – 141с.
5. Reker, G. Meaning and purpose in life and well-being: a life-span perspective / G. T. Reker, E. J. Peacock, P. T. P. Wong // Trent University, 1986 – С. 44–49.
6. Reker, G. The Life Attitude Profile (LAP): a multidimensional instrument for assessing attitudes toward life / G. T. Reker, E. J. Peacock // Trent University, 1980 – С. 264–273.

Рафальчик Наталья Николаевна – магистрант факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К. В. Карпинский**.

УДК 159.923

Сантоцкая У. А.
МАКИАВЕЛЛИЗМ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА И
ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЯ

Статья посвящена связи развития макиавеллизма личности подростка с детско-родительскими отношениями. Раскрывается понятие макиавеллизма. В статье представлены результаты эмпирического исследования макиавеллизма личности подростка и поведенческими стратегиями родителя в детско-родительских отношениях с точки зрения подростка.

В мире за последнее десятилетие произошли социальные преобразования, которые существенно изменили образ жизни и психологию людей, и обусловили объектное и корыстное отношение к человеку. Это сопровождается распространением ассиметричных межличностных отношений – отношений соперничества, конкуренции и манипуляции. В настоящее время проблема предпочтения манипулирования и факторов его определяющих становится наиболее актуальной для подросткового возраста.

Принято считать, что формирование манипулятивного поведения осуществляется в процессе социализации, постепенного вхождения в социальную общность и принятия доминирующих норм и ценностей. Закрепление того или иного варианта поведения происходит благодаря подкреплению в первой социальной группе – семье. Семья является источником и опосредующим звеном передачи подростку социально-исторического опыта, и, прежде всего, опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания, социализации. Все вышесказанное определило тему нашей работы.

М.И. Бобнева отмечает, что любой процесс развития человека, в том числе и социального, - это всегда процесс его индивидуального развития в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения [1, с. 92]. Формирование человека является результатом сложного сочетания процессов социализации и индивидуального социального развития личности. Последнее автор связывает с социальным научением и в качестве примера ссылается на работы Д. Б. Эльконина, который выделял две формы развития ребенка:

- усвоение предметных знаний и навыков предметных действий и деятельности, формирование психических свойств и способностей, связанных с таким обучением и развитием и т.п.;
- освоение ребенком социальных условий его существования, овладение в игре социальными отношениями, ролями, нормами, мотивами,

оценками, одобряемыми средствами деятельности, принятыми формами поведения и отношений в коллективе [4, с. 264].

Всеобъемлющее влияние родителей на подростков, а также содержание и характер этого влияния объясняются теми механизмами социализации подростка, которые с наибольшей эффективностью активизируются в семейном воспитании. Воспитание подрастающего поколения - одна из главных функций семьи. Семейное воспитание - целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести детей, предполагающее их психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности детей с учетом их возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества [1, с. 35].

Для ребенка, начиная с младенческого возраста, очень важно взаимодействие с близкими для него людьми, в частности, с родителями. Ведь в результате такого общения начинает формироваться образ своего «Я», то есть осознание себя как личности, личностные особенности.

По мнению Е.Л. Доценко, манипуляция возникает тогда, когда манипулятор придумывает за адресата цели, которым тот должен следовать, и стремится внедрить их в его психику [2, с. 58].

Эверетт Шостром определяет манипулятора как человека, который относится к себе и другим лицам как к объектам, "вещам", подлежащим использованию и контролю. Современный манипулятор представляет собой продукт научного и рыночного подхода, в рамках которого человек рассматривается как вещь, о которой нужно много знать, чтобы уметь на нее воздействовать [5, с. 134].

Что подталкивает подростка развиваться по типу подростка-манипулятора?

Мы провели исследование с целью выявления наличия связи между макиавеллизмом личности подростка и стратегиями поведения родителя в детско-родительских отношениях с точки зрения самого подростка.

Психодиагностическое исследование проводилось на выборке школьников 13-15 лет, состоящей из 60 человек, 30 мальчиков и 30 девочек из полных семей.

Использовался следующий психодиагностический инструментарий:

1. Методика измерения уровня макиавеллизма личности (МАК-5) Р. Кристи и Ф. Гейса [3, с. 60];
2. Методика измерения детско-родительских отношений подростков О. А. Карабановой (ДРОП) [4, с. 65].

Результаты исследования связи макиавеллизма мальчиков подростков и их восприятия поведенческих стратегий отцов представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Корреляция между макиавеллизмом мальчиков подростков и восприятием ими воспитательных воздействий отцов

<i>Переменные</i>	Эмпатия	Требовательность
МАК	-0,368320	-0,459454

Как свидетельствует таблица 1 существует статистически значимая отрицательная связь макиавеллизма мальчиков подростков и воспринимаемой ими эмпатией отцов. Это свидетельствует о том, что чем в большей степени отцы эмпатируют по отношению к мальчикам подросткам, тем в меньшей степени мальчики характеризуются макиавеллизмом. Эмпатия характеризуется здесь как особенность эмоционального отношения родителя с ребенком и чем в большей степени отец проявляет к мальчику подростку понимание чувств и состояний ребенка, тем в меньшей степени у мальчика будет проявляться макиавеллизм.

Макиавеллизм мальчиков подростков отрицательно коррелирует с восприятием ими требовательности отцов. О чем свидетельствует таблица 1.

По Карабановой требовательность родителя относится к блоку контроля и характеризуется количеством и качеством декларируемых требований. Таким образом, чем точнее и качественнее требования отца к ребенку, тем меньше макиавеллизм будет проявляться у мальчиков подростков.

Значимых корреляций между макиавеллизмом мальчиков подростков и воспитательным воздействием матерей не выявлено.

Результаты исследования связи макиавеллизма девочек подростков с восприятием ими материнских стратегий воспитания отображены в таблице 2.

Таблица 2 - Корреляция между макиавеллизмом девочек подростков и восприятием ими воспитательного воздействия матерей

<i>Переменные</i>	Принятие решений	Поощрение автономности	Требовательность	Непоследовательность родителя	Неадекватность образа ребенка	Враждебность к супругу
МАК	-0,444921	-0,528975	-0,38	0,416977	0,415209	0,37829

Как свидетельствует таблица 2 существует статистически отрицательная связь макиавеллизма девочек подростков и принятие решений матерей. Принятие решений относится к особенностям отношений и взаимодействия родителя с подростком. Принятие решений характеризуется особенностями принятия решений в диаде. Это

свидетельствует, что уровень макиавеллизма личности девочек подростков будет ниже, если в принятии решений принимают участие обе стороны, как девочка подросток, так и ее мать и учитываются мнения обеих сторон.

Таблица 2 отображает, что есть отрицательная коррелирующая связь между макиавеллизмом личности девочки подростка и поощрением автономности со стороны матери. Такое поведение матери будет характеризоваться передачей ответственности девочке подростку.

В таблице 2 видно наличие статистически отрицательной связи между макиавеллизмом девочки подростка и воспринимаемой требовательностью матери. Это указывает на то, что чем в большей степени матери проявляют требовательность по отношению к девочке подростку, тем в меньшей степени девочки характеризуются макиавеллизмом.

Как свидетельствует таблица 2 существует статистически положительная связь макиавеллизма девочек подростков и воспринимаемой ими непоследовательности родителя (матери). Это свидетельствует о том, что чем в большей степени матери изменчивы и непостоянны в выборе воспитательных приемов, тем в большей степени девочки подростки характеризуются макиавеллизмом. Так же есть положительная связь макиавеллизма личности девочки подростка с воспринимаемой ими неадекватностью образа ребенка со стороны матери. Таким образом чем больше искажен образ ребенка в представлении матери, тем больше проявляется макиавеллизм в личности девочки подростка.

Таблица 2 так же свидетельствует о наличии статистически положительной связи между макиавеллизмом личности девочки подростка и враждебности к супругу со стороны матери. Можно сделать вывод, что чем хуже качество отношений со вторым родителем девочки подростка, тем больше будет проявляться макиавеллизм в личности девочки подростка.

Макиавеллизм девочек подростков и восприятие ими воспитательных воздействий отца представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Корреляция между макиавеллизмом девочек подростков и восприятием ими воспитательного воздействия отцов

<i>Переменные</i>	Авторитетность	Реализация наказаний
МАК	0,402576	0,384004

Таблица 3 свидетельствует о наличии статистически положительной связи между макиавеллизмом личности девочки подростка и воспринимаемой ими авторитетности отца. Авторитетность проявляется в

полноте и непререкаемости власти отца. Наличие положительной корреляции указывает на то, что чем больше отец проявляет авторитетность по отношению к дочери подростку, тем больше у последней будет проявляться макиавеллизм.

Таблица 3 указывает на наличие статистически положительной связи между макиавеллизмом личности девочки подростка и воспринимаемой ими реализацией наказаний отцов. То есть чем в большей степени проявляется отцом некачественные наказания по отношению к ребенку, тем в большей степени у девочки подростка будет проявляться макиавеллизм.

Как показали результаты, наша гипотеза, о существовании связи между макиавеллизмом у подростков и детско-родительскими отношениями, подтверждается. Об этом свидетельствуют результаты эмпирического исследования и наличие значимых корреляций между показателями. Наблюдаются различия влияющих компонентов взаимодействия с родителями на макиавеллизм у подростков мальчиков и подростков девочек. У первых наблюдаются значимые корреляции только по отношению к стилю отцовского взаимодействия с подростком, это такие показатели как : эмпатия и требовательность. И оба показателя отрицательно коррелируют, это значит, что чем больше отцы проявляют эмпатию и требовательность к мальчику подростку, тем в меньшей степени у него наблюдается макиавеллизм. Что касается девочек подростков, то выявлена связь макиавеллизма с воспитательными стилями обоих родителей. Можно утверждать, что чем больше отцы проявляют по отношению к девочке подростку авторитетность и неопределенность наказующих мер, тем в большей степени у такого ребенка проявится макиавеллизм. Результаты исследования так же свидетельствуют о влиянии матерей на макиавеллизм у девочек подростков. Показано, что чем в большей степени мать поощряет автономность, проявляет требовательность и последовательна в принятии решений по отношению к девочке подростку, тем меньше вероятность наблюдать у такого ребенка макиавеллизм. Но наблюдается обратная связь с такими показателями как: непоследовательность родителя, неадекватность образа ребенка, враждебность к супругу. Чем больше эти показатели проявляются в воспитании девочки подростка со стороны матери, тем с большей вероятностью у первой будет наблюдаться макиавеллизм.

Из вышеописанного можно сделать вывод, о наличии связи между стилем детско-родительских отношений и макиавеллизмом у подростков. Это еще раз доказывает, что семья является основополагающим институтом социализации и, что влияние родителей на становление личностных характеристик ребенка очень велико и важно подбирать верные стратегии воспитания.

Список использованных источников

1. Бобнева, М.И. Психологические проблемы социального развития личности / М.И. Бобнева // Социальная психология личности. – М., –1979. – С. 339.
2. Доценко, Е.Л. Манипуляция: психологическое определение понятия / Е. Л. Доценко // Психологический журнал. –1993. – №4. – С. 132–138.
3. Егорова, М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств / М. С. Егорова // Психологические исследования. – 2008. – № 1/2. – С. 65–80.
4. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений: Учебное пособие / О.А. Карабанова. – Самара: СИОКПП, – 2001. – С. 122.
5. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э.Шостром. –Минск: ТПЦ «Полифакт», – 1992. – С. 54.
6. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б.Эльконин // под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практич. психол., – 1995. – С. 417.

Сантоцкая Ульяна Анатольевна – студентка 5 курса, факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы

Научный руководитель – декан факультета психологии, кандидат психологических наук, доцент **Л. М. Даукия.**

УДК 159.9

Сафиулина Е. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ЗАЩИТ

В статье рассматриваются теоретические аспекты психологических защит, их основные понятие, сущность, функциональное значение; представлены наиболее общие положения концепций механизмов психологической защиты.

В современной психологии одной из актуальных проблем выступает изучение психологических защит. Концепция психологической защиты – это один из важнейших вкладов психоанализа в психологию личности и в теорию психологической адаптации. Анализ научных трудов, освещающих становление проблематики психологической защиты, позволяет обозначить сложности определения статуса психологической защиты как объекта научных исследований.

Как научная проблема феномен психологической защиты был впервые обозначен в парадигме психоаналитических теорий, позже активно исследовался в различных ответвлениях глубинной психологии.

Учение о психологической защите принадлежит классическому психоанализу начала XX века и теоретические взгляды современных исследователей в большинстве своём опираются на идеи З. Фрейда, А. Фрейд и их последователей.

А. Фрейд одной из первых указала, что защитные механизмы – это деятельность Я, начинающаяся тогда, когда Я находится в ситуации чрезмерной атаки со стороны побуждений и аффектов, представляющих для Я опасность. Согласно её работам, это – защитные механизмы представляют собой двигательные и перцептивные автоматизмы, возникающие благодаря ранним межперсональным конфликтам. Следовательно, психологическая защита – это неосознаваемый опыт прежних эмоционально заряженных отношений [1].

В широком смысле под психологической защитой понимается специальная система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряжённых с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [2].

По мнению Ю.П. Платонову, психологическая защита – это регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, вызванного внутриличностным конфликтом [3].

Р.С. Немов предлагает следующее определение психологической защиты: «защитные механизмы – психоаналитический термин,

означающий совокупность произвольных, бессознательных действий и поступков человека, предпринятых для того, чтобы снять (устранить) психологическую угрозу и сохранить в неизменном виде позитивное представление человека о себе»[4, с. 196].

Как утверждает С.А. Пакулина, психологическая защита – это содержание адаптированности, тормозящее разрешение мотивационного конфликта и тем самым экономящее силы на преодоление возникающих трудностей [5].

С точки зрения В.А. Агаркова и С.А. Бронфмана, психическая защита, или механизм психической защиты, определяется как некая совокупность внутренних маневров, целью которых является ослабления или устранение любого изменения, угрожающего целостности и "биопсихологической" устойчивости индивида [6].

Шлаина В.М. определяет психологическую защиту как нормальный механизм, предохраняющий психику от дезорганизации и направленный на предупреждение расстройств поведения. Такого рода психическая деятельность реализуется в форме специфических приемов переработки информации, которые позволяют сохранить достаточный уровень самоуважения в условиях эмоционального конфликта [7].

В отечественной психологии концепции защитных механизмов также неоднозначны. Один из концептуальных подходов к психологическим защитами, представлен Ф.В. Бассиным. Здесь психологическая защита рассматривается как важнейшая форма реагирования сознания индивида на психическую травму.

Другой подход содержится в работах Б.Д. Карвасарского. Он рассматривает психологическую защиту как систему адаптивных реакций личности, направленную на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений – когнитивных, эмоциональных, поведенческих – с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на Я – концепцию. По их мнению, этот процесс происходит, как правило, в рамках неосознаваемой деятельности психики с помощью целого ряда механизмов психологических защит, одни из которых действуют на уровне восприятия (например, вытеснение), другие – на уровне трансформации (искажения) информации (например, рационализация). Устойчивость, частое использование, ригидность делают такие защитные механизмы вредными для развития личности. Общей чертой их является отказ личности от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации или проблемы [8].

Вместе с тем, в современных публикациях, посвященных обсуждаемой проблеме, единодушно признается тот факт, что механизмы защиты находятся между потребностью личности и ее удовлетворением. Отсюда – защита есть зеркальное отражение возможного, но не

реализованного личностью процесса мотивации или отражение неосуществленных, но в прошлом желаемых целей. Тогда непродуктивность для личности действия психологических защит связана с несовпадением целей и средств их достижения в поведении человека или нарушением меры в соотношении мотива и сил, затраченных на его реализацию, или поведением человека прямо противоположным целям.

Р.М.Грановская и И.Я.Березная отмечают, что психологическая защита тормозит полет творческой фантазии, работу интуиции, она выступает в качестве барьера, который сужает, заслоняет и искажает полноценное восприятие и переживание мира. Эти исследовательницы описывают защиту как организацию ловушек и преобразователей опасной и тревожной для личности информации. Наиболее опасная информация не воспринимается уже на уровне восприятия, менее опасная воспринимается, но затем искажается, трансформируется в удобную для личности. Одновременно авторы отмечают и другую, положительную роль защиты. Защита ограждает сознание от информации, которая может разрушить целенаправленное мышление, мышление, которое настроено на решение в соответствии с отображаемой картиной ситуации. В этом смысле защитные техники рассматриваются как система стабилизации личности, которая направлена на устранение или минимизацию отрицательных эмоций, тревоги, которая возникает при рассогласовании имеющейся картины мира и ситуации с новой и неожиданной информацией [9].

Еще одну оценку защитным механизмам дал в своей монографии Ф.Е.Василюк. Он разводит цели защитных механизмов, которые направлены на стремление избавить человека от рассогласованности и амбивалентности чувств, на предохранение его от осознания нежелательных содержаний и на устранение негативных психических состояний тревоги, страха, стыда и т.д. , и ту дорогую цену, которую платит человек за использование защитных механизмов, которые представляют собой ригидные, автоматические, вынужденные произвольные и неосознаваемые процессы отражения и регуляции. Конечный результат их использования выражается в объективной дезинтеграции поведения, самообмане, мнимом, паллиативном разрешении конфликта или даже неврозе [10].

Таким образом, психологическая защита – это естественное противостояние человека окружающей среде. Она бессознательно предохраняет его от эмоционально–негативной перегрузки.

Защита не есть "встроенная" от рождения личностная структура. В процессе социализации защитные механизмы возникают, изменяются, перестраиваются под влиянием социальных воздействий. В конечном итоге психологические защиты становятся способом существования нереализуемых влечений, желаний, потребностей.

Наиболее часто в научной литературе встречаются следующие типы психологических защит: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация и регрессия.

Таким образом, функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить в ситуации конфликта самоуважение. С другой стороны, они могут оцениваться и как негативные. Действие защит обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна "передышка" для новой активности. Однако, если состояние эмоционального благополучия фиксируется на длительный период и по сути заменяет активность, то психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности, или самообманом.

Список использованных источников

1. Фрейд, А. Защитные механизмы. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / А. Фрейд. – С.: Издательский дом «БАХРАХ–М», 2003. – 357 с.
2. Рапацевич, Е.С. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Мн.: Вышэйшая школа, 2010. – 513 с.
3. Платонов, Ю.П. Психология конфликтного поведения. / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2009. – 544 с.
4. Немов, Р.С. Психология: словарь–справочник / Р.С. Немов. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пресс, 2004. – 352 с.
5. Пакулина, С.А. Осознание психологических защит / С.А. Пакулина // Журнал школьный психолог. – 2010. – № 13. – С. 43–46.
6. Агарков, В.А. Взаимосвязь и механизмов психической защиты свойств темперамента / В.А. Агарков, С.А. Бронфман // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2009. – № 4. – С. 111–113.
7. Шлаина, В.М. Психологические защиты: «синтез» по модели «А» / В.М. Шлаина // Соционика, ментология и психология личности. – 2006. – № 1. – С. 35–37.
8. Карвасарский, Б.Д. Неврозы / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
9. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
10. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

Сафиулина Е.В. – студентка 3 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ им. Я. Купалы
А. В. Хаменя

УДК 159.9

Синькова Е.Ю.**К ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В статье обсуждается проблема сопровождения, социализации и процесса усвоения ребенком с ОПФР определенной системы знаний, норм и ценностей, которые позволяют ему функционировать как полноправному члену общества. Практика обучения и воспитания детей с ОПФР требует, специального выстраивания взаимоотношений с педагогами, психологами и родителями. Успешность своевременного предупреждения и преодоления недостатков психофизического развития детей, безусловно, зависит от компетентности и профессионализма работников и положительного взаимодействия с родителями. Интегрированное обучение позволяет детям с особенностями развития стать частью человеческого общества.

К детям с особенностями психофизического развития относятся дети, у которых физические или психические отклонения приводят к нарушению общего развития. Такие дети нуждаются в специальном обучении и воспитании. К основным категориям таких детей относятся: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); с тяжелыми нарушениями речи (логопаты); с нарушениями интеллектуального развития (умственно отсталые, дети с задержкой психического развития); с комплексными нарушениями психофизического развития (слепоглухонемые, слепые умственно отсталые, глухие умственно отсталые и др.); с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Длительное время отношение к детям с особенностями психофизического развития было крайне отрицательным. Только в начале XIX века стали открываться первые специальные учреждения для глухих и слепых детей, а в дальнейшем – и для умственно отсталых. С этого времени наступил новый этап в общественном положении и воспитании таких детей. Их изучение показало, что их психическое развитие подчиняется общим основным закономерностям развития психики нормальных детей [1].

В настоящее время при обследовании детей с нарушениями психофизического развития руководствуются тремя принципами. Самым основным принципом является принцип комплексного изучения ребенка, который предполагает всестороннее обследование особенностей развития всех видов познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личности, навыков. Психологическое обследование сопровождается анализом состояния органов чувств (зрения, слуха и других), двигательной сферы, состояния нервной системы ребенка. Психодиагностическое обследование является важной частью общей диагностической системы. В

обследовании ребенка кроме психолога принимают участие врачи (психоневролог, отоларинголог, офтальмолог и др.), педагоги (логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог). Следующим принципом является, принцип целостного системного изучения ребенка. Целостный анализ в процессе психодиагностического исследования предполагает обнаружение не отдельных проявлений нарушения психического развития, а установление связей между ними, определение их причин. Основопологающим здесь является положение Л.С. Выготского о структуре дефекта, которое и позволяет осуществить системный анализ того или иного нарушения. Целостное изучение ребенка может быть успешным, если оно будет осуществляться в процессе его деятельности – предметно-манипулятивной, игровой, учебной или трудовой. Также существенное значение имеет принцип динамического изучения ребенка, согласно которому при обследовании важно выяснить не только то, что дети знают и умеют, но и их возможности в обучении. Такой подход к ребенку помогает скорректировать специальную программу в классе и коррекционные мероприятия [2, с. 79].

При диагностике и обследовании детей следует учитывать, что несформированность у ребенка учебно-познавательной и игровой деятельности, может быть связана с педагогической запущенностью, которую следует отличать от отклоняющего развития у ребенка. Педагогическая запущенность обусловлена отсутствием необходимого запаса знаний у детей. Это упущение связано с нежеланием родителей заниматься со своими детьми, прививать им элементарные знания о мире. Нехватка знаний у детей со временем накапливается и в последующем снижает успешность образовательного процесса [3].

Различные аномалии развития по-разному отражаются на формировании социальных связей у детей, на их познавательной возможности и трудовой деятельности. В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития ребенка, другие лишь корректироваться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют различные формы педагогической работы с ним. Характер нарушения физического и умственного развития ребенка оказывает влияние на весь ход и конечный результат развития, его познавательной деятельности. При этом образовательный уровень детей с нарушениями резко различен. Одни из них могут овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями, другие имеют в этом отношении неограниченные возможности.

По своему составу контингент детей с особенностями психофизического развития очень неоднороден. Педагогам и родителям, обеспечивающим их образование и сопровождение, необходимо знать, что

каждая группа имеет как общие, характерные для всего контингента, особенности жизнедеятельности, так и специфические, присущие только ей и каждому ребенку в отдельности. В этой связи рациональная организация образовательной среды может быть обеспечена только с учетом индивидуального и дифференцированного подхода, т.е. на основе компетентной оценки групповых и индивидуальных возможностей детей и адресного моделирования условий функционирования, оптимальных именно для них.

Реализация средового подхода при обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции предполагает:

- акцентирование внимания всех специалистов на образовательной среде;
- структурирование образовательной среды, вычленение в ней активных средовых ресурсов;
- анализ образовательного потенциала отдельных средовых ресурсов, модификацию их с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей детей,
- объединение средовых ресурсов с учетом общих и специфических принципов в действенные комплексы, обеспечивающие решение конкретных образовательных задач;
- анализ образовательного потенциала среды, поиск возможностей оптимизации ее ресурсов [4, с. 29].

Необходимо отметить, что педагогические работники учреждения образования, где осуществляется интегрированное обучение, должны иметь соответствующую профессионально-педагогическую подготовку. Интегрированное обучение позволяет детям с особенностями психофизического развития выйти за пределы общества себе подобных, ощутить себя равноправной частью человеческого общества, лучше познать и реализовать свой личностный потенциал. Воспитываясь совместно со здоровыми детьми, они включаются в более широкий круг социальных взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих современному человеку, и уже не готовятся вступить в «настоящую жизнь», а сразу становятся участниками. Они постоянно ощущают реальные требования со стороны окружающих к уровню своих познавательных возможностей, самостоятельности, социальной мобильности и т.д., а следовательно, быстрее осознают необходимость овладевать компенсаторными способностями. Непосредственное разнообразное взаимодействие не только с себе подобными обеспечивает детям с особенностями психофизического развития профилактику инвалидизации их личности, позволяет вырабатывать более адекватную самооценку и соответствующий ей уровень притязаний.

Интегрированное обучение имеет определенное значение и для здоровых детей. Включаясь в совместную жизнедеятельность с ребятами, имеющими особенности психофизического развития, они постепенно перестают воспринимать их нарушение как сверхотличительный признак, учатся терпимости, состраданию, умению делать добро. В таких условиях быстро наступает осознание хрупкости окружающего мира, в котором легко что-то разрушить и очень трудно, порой невозможно восстановить. Здоровые ребята начинают более ответственно относиться к своему здоровью и к здоровью своих близких. У них развивается сложная система критериев оценки человека, они быстрее научаются видеть не только, бросающиеся в глаза внешние особенности, но и более глубинные качества и свойства, которые можно познать только в процессе длительного взаимодействия [4, с. 19].

Одним из активных факторов обучения, социализации и сопровождения ребенка с ОПФР, являются совместные усилия семьи и психологов. Рождение больного ребенка это всегда семейная катастрофа, трагизм которой можно сравнить лишь со скоропостижной, неожиданной смертью самого близкого человека. Для правильного воспитания и наиболее благоприятного развития больного ребенка очень важна адекватная адаптация семьи к его состоянию. Считается общепризнанным, что переживания семьи являются особенно острыми в первое время после рождения ребенка. Усилия специалистов направлены не только на диагностику и лечение больного ребенка, но и на психическую помощь родителям с целью смягчить первый удар и принять сложившуюся ситуацию такой, какая она есть, с ориентацией родителей на активную помощь малышу. Сложности в контакте с ребенком, проблемы ухода за ним и воспитания, невозможность самореализации в нем – все это нарушает воспитательную функцию семьи. Состояние ребенка может восприниматься родителями как препятствие, искажающее удовлетворение потребности в отцовстве и материнстве [5, с. 194].

Одни родители обвиняют себя, другие видят корни своего несчастья в «зловных происках» недругов: наговор свекрови, бывшей подруги и пр. Есть и такие, которые приняли ситуацию и ребенка такими, какие они есть, изменили стиль своей жизни, встали на путь личностного роста и сотворчества. Первоочередная задача работы с родителями состоит в том, чтобы отойти от понятия болезни и сформировать у них восприятие ребенка как особого, отличающегося от нас человека. Другая важная задача работы с родителями – постепенное формирование у них понимания того, что рано или поздно ребенок будет жить самостоятельно. Большая трудность работы с родителями заключается в том, что многие из них считают: «Это мой ребенок, и я лучше знаю, что ему нужно». С этим утверждением невозможно не согласиться. Корни родительской

настороженности лежат в негативном опыте общения со специалистами. Часто советы разных специалистов бывают несогласованными, даже противоречивыми. Таким образом, складывается парадоксальная ситуация: родители нуждаются в помощи специалистов, но сами же ее отвергают или не верят рекомендациям. В связи с этим важнейшей задачей работы с родителями и ее первейшим условием является взаимное доверие и принятие между специалистом и родителем [6, с. 112].

Необходимо помнить, что воспитание особенного ребенка требует деликатного, тактичного отношения окружающих к его психическим или физическим недостаткам. Важно воспитывать у ребенка уверенность в своих силах, оптимизм, сформировать способность преодолевать трудности, ориентировать на положительные качества. Поэтому, важнейшей задачей коррекционной деятельности является обеспечение педагогов и родителей знаниями о характере и возможных причинах возникновения ситуаций и состояний риска у детей, о способах их педагогического выявления, предупреждения и устранения, о возможных методах оздоровления условий воспитания (семейного и общественного), конструирования среды жизнедеятельности, способной противостоять негативным тенденциям [7, с. 520].

Таким образом, для сопровождения и социализации ребенка с ОПФР необходима комплексная квалифицированная помощь разных специалистов: психологов, дефектологов, педагогов, медицинских работников. Усилия специалистов должны совпадать с интересами разных субъектов образования, в первую очередь, родителей и педагогов, которые заинтересованы в обучении и в коррекции элементарных навыков самообслуживания у детей с особенностями психофизического развития. Поскольку процессы обучения, воспитания, развития и социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития происходят крайне сложно, то организация и содержание психолого-педагогического сопровождения таких учащихся, обучающихся в условиях общеобразовательной школы, должны быть обусловлены переосмыслением задач специального образования, интегративными тенденциями в образовании, реализацией принципов гуманизации и демократизации в современной школе. Психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на выявление потенциальных возможностей ребенка, на развитие его личности в целом, на включение ребенка в школьный социум, обеспечение положительных межличностных отношений и оптимизацию взаимодействия и жизнедеятельности в семье.

Список использованных источников

1. Лапшин, В.А. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
2. Назарова, Н.М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. ; под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
3. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
4. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.- метод. Пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
5. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку: для педагогов и родителей / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нистевич. – 3-е изд. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 128 с.
7. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования / В.С. Кукушин, А.В. Болдырева-Вараксина. — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с.

Синькова Екатерина Юрьевна — магистрант психолого-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ им. А.С. Пушкина **Н.В. Былинская**

УДК 159.922

Скопец Н.С.

СВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен анализ проблемы перфекционизма в контексте подросткового возраста. Описаны результаты эмпирического исследования, цель которого заключалась в выявлении наличия связи перфекционизма и самооценки личности у подростков. Полученные данные свидетельствуют о наличии связи между социально предписываемым перфекционизмом и самооценкой личности в подростковом возрасте.

Среди проблем современной психологии особое место занимает проблема перфекционизма. Слово «перфекционизм» пришло из латинского языка: «perfectus» означает «абсолютное совершенство». Одним из первых, кто описал перфекционизм, был А.Эллис. Данное им определение этого феномена звучало следующим образом: « это убеждение в том, что необходимо быть в полной мере компетентным, способным, умным и успешным во всех возможных отношениях – вместо убеждения, что следует стараться, а не отчаянно пытаться делать хорошо, и что следует принимать себя как несовершенное создание, которое обладает общечеловеческими ограничениями и правом на ошибки».[1,с.76] Согласно модели перфекционизма А.Эллиса, желание делать все идеально является рациональным, поскольку его достижение способствует выживанию и благополучию человека.

В дальнейшем идеи А. Эллиса были развиты его учеником и последователем Д. Бернсом. Он дополнил феноменологические описания перфекционизма, определив этот феномен как сеть когниций. По определению Бернса, перфекционистами являются люди, чьи стандарты недостижимо и неразумно высоки, которые компульсивно и непрерывно стремятся к достижению невозможных целей и которые измеряют собственную ценность исключительно в терминах продуктивности и достижений. К ранее выделенным параметрам перфекционизма Бернс добавил важный когнитивный аспект – мышление в терминах «всё или ничего [2].

В современной психологии перфекционизм трактуется как стремление субъекта к совершенству при наличии высоких личных стандартов, а также стремление доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным); как потребность в совершенстве продуктов своей деятельности [3].

Одним из аспектов анализируемой проблемы является вопрос о структуре перфекционизма. Представления о ней были значительно расширены благодаря исследованиям британских клинических психологов под руководством Фроста; канадских ученых, возглавляемых Хьюиттом, а также американских психологов. Все они рассматривают перфекционизм как многомерный конструкт со сложной структурой.

Канадские исследователи выдвинули представление о структуре перфекционизма, включающей четыре параметра:

- Я-адресованный перфекционизм. Это тенденция устанавливать для себя более завышенные, чем у других, планки в исполнении чего-либо на фоне неспособности принимать и прощать себе несовершенство или ошибки в исполнении своей работы;
- Перфекционизм, адресованный другим людям. Предполагает нереалистичные стандарты для значимых людей из близкого окружения, ожидание людского совершенства и постоянное оценивание других;
- Перфекционизм, адресованный миру в целом. Убежденность в том, что в мире все должно быть точно, аккуратно, правильно;
- Социально предписываемый перфекционизм. Он отражает потребность соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других.

По мнению британских психологов, структуру перфекционизма образуют следующие компоненты: личные стандарты (склонность выдвигать чрезмерно высокие стандарты в сочетании с чрезмерной важностью соответствия этим стандартам), озабоченность ошибками (негативная реакция на ошибки, склонность приравнивать ошибку к неудаче), сомнения в собственных действиях (перманентные сомнения относительно качества выполнения деятельности), родительские ожидания (восприятие родителей как делегирующих очень высокие ожидания), родительская критика (восприятие родителей как чрезмерно критикующих), организованность (отражение важности порядка и организованности)[3].

В ходе изучения структурно-функциональных особенностей перфекционизма внимание исследователей было привлечено тем фактом, что некоторые люди при наличии высокого уровня перфекционизма являются хорошо адаптированными и демонстрируют эмоциональное благополучие. Исходя из этого был поставлен вопрос об условиях конструктивности и деструктивности перфекционизма, один из вариантов решения которого привел к выделению двух принципиально различных его типов

Начало такому разделению было положено Д.Хамачеком, который предположил отделять «нормальный» здоровый перфекционизм от «невротического». Здоровый перфекционизм проявляется в том, что человек обнаруживает лидерские качества, высокую работоспособность,

активность, мотивацию для достижения цели, при этом он здраво оценивает свои реальные способности, т. е. у него имеет место *адекватный уровень притязаний*. Человек с невротическим перфекционизмом побуждается страхом перед неуспехом. У него желание стать еще лучше, чем он есть, становится идеей фикс, поэтому он всегда неудовлетворен. Перфекционист-невротик, для того чтобы показать, что он заслуживает любви и всеобщего уважения, принимает в качестве ориентира некий эталон, который не соответствует его реальному потенциалу. Следовательно, у такого человека имеется *неадекватно завышенный уровень притязаний*. Если здоровый перфекционизм состоит в убеждении, что наилучшего результата можно (и нужно) достичь, то при патологической форме перфекционизма возникает убеждение, что несовершенный результат работы неприемлем.

Не все ученые согласны с разделением перфекционизма на здоровый и патологический. Так Т. Гринспун подверг критике представления Д. Хамачека, утверждая, что «нормальный перфекционизм» – ошибочное употребление термина и что есть только два типа личностей – перфекционисты и не перфекционисты. Первые в большей или меньшей степени стремятся к совершенству, вторые – нет [3].

В российской психологии Е.Т.Соколова рассматривает *нарциссический перфекционизм* как форму «социокультурной патологии», которая характерна для «культуры нарциссизма» и общества потребления. Перфекционизм, с её точки зрения, является неизменным спутником и формой проявления нарциссизма[4].

Следует отметить, что традиция трактовки перфекционизма как «стремления к совершенству» в западной психологии была заявлена еще в работах З.Фрейда и его последователей – К.Г. Юнга, А. Адлера, Г. Салливана, К. Хорни, Э. Эриксона. Одним из ракурсов рассмотрения перфекционизма с точки зрения психоанализа является представление о структуре личности, предполагающее наличие у человека суперЭго («Сверх-Я»). При этом в качестве компонентов суперЭго выступают идеальные образы, привитые социальные нормы поведения и ценностные суждения. Эти характеристики суперЭго непосредственным образом связаны с феноменологией перфекционизма. Отношения между «Я» и «Сверх-Я» играют решающую роль в регуляции чувства собственной ценности, поскольку напряжение между обеими структурами создает у личности не только весьма вероятное чувство вины, но также может вызвать чувство неполноценности. И наоборот, оно может повысить самооценку, если «Я» будет способно приблизиться к содержащимся в «Сверх-Я» идеалам и ценностям.

Б.Сороцкий, выделяя невротический и нарциссический типы перфекционизма, отмечает, что оба они обусловлены в своем генезисе

снижением самооценки, но различным образом. Так, несоответствие требованиям «Сверх-Я» ведет к понижению самооценки, и на этом фоне невротическому перфекционизму как реакции на требования давящего на личность «Сверх Я». Его функция – защита от чувства вины и обретение личностью любви и признания. Нарциссический перфекционизм – это попытка соответствовать грандиозному образу « совершенного Я», чтобы избежать стыда и потери восхищения. Его функция – восстановление / поддержание неустойчивых презентаций «Я» широкому кругу людей. Таким образом, анализ позволяет зафиксировать весьма важный в контексте нашего исследования факт, согласно которому очевидной является связь перфекционизма с самосознанием личности, в частности, с такими её образованиями как уровень притязаний и самооценка личности. С позиций онтопсихологического подхода несомненный интерес представляет изучение особенностей такой связи в подростковом возрасте, поскольку именно в этом возрасте формируется сознательный перфекционизм, когда взрослеющий человек начинает думать о себе как о совершенном, будучи убежден в своем исключительном превосходстве над другими [5].

В предпринятом нами исследовании было выдвинуто предположение, что существует связь перфекционизма и самооценки личности в подростковом возрасте, а именно, что оценка подростком своей личности связана с социально предписываемым перфекционизмом, при котором актуализированной является потребность подростка соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других.

В эмпирическом исследовании приняли участие 80 школьников учеников 8-9 классов в возрасте 14- 15 лет. В качестве диагностического инструмента эмпирического исследования были использованы: методика «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» С. А. Будасси и «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта, И.Г. Флетта.

На первом этапе исследования проводилась диагностика уровня перфекционизма и самооценки личности у подростков, вошедших в изучаемую выборку. Далее выявлялось наличие и характер связи перфекционизма и самооценки личности в подростковом возрасте. При обработке данных применялся корреляционный анализ по Спирмену.

Было выявлено наличие прямой связи средней силы между оценкой подростками своей личности и социально предписываемым перфекционизмом ($R=+0,56$). Это означает, что чем ниже уровень самооценки подростка, тем ниже у него уровень социально предписываемого перфекционизма. Иными словами, для подростков с низкой самооценкой не характерно наличие выраженной потребности соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других. Известно, что

для подростков с низкой самооценкой типична негативная Я-концепция, в силу чего они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности. Такая самооценка не дает выразить свою индивидуальность, реализовать свой потенциал, в силу чего становится препятствием на пути к успеху. В своем генезисе она может быть результатом повышенной сензитивности к негативным оценкам значимых других в младшем школьном возрасте. Впоследствии в подростковом возрасте, приобретая устойчивость, такая самооценка блокирует формирование притязаний подростка на высокий уровень достижений, в силу чего соответствие высоким стандартам и ожиданиям других людей теряют для него значимость.

В то же время выявленная связь может свидетельствовать о том, что, чем выше у подростка уровень самооценки, тем выше у него уровень социально предписываемого перфекционизма. Это означает, что для подростков с высокой самооценкой характерно наличие выраженной потребности соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других. Неадекватный уровень притязаний, типичный для подростков данной группы, формирует у них акцентированное стремление соответствовать высоким стандартам и оправдывать ожидания значимых других своими достижениями, которые скорее желаемые, чем реальные. Типичная в таких случаях сильная аффективная эмоциональная реакция на неуспех может приводить к формированию невротического перфекционизма.

Характерно, что в случае как заниженной, так и завышенной самооценки происходит изменение такого проявления личности подростка как социальная зависимость, обнаруживающаяся в его разной сензитивности к требованиям и ожиданиям значимых других и обусловленная сформировавшейся у него самооценкой. Полученные данные показывают, что в первом случае она слабо выражена, а во втором – избыточна. Очевидно, что в обоих случаях это не только провоцирует напряженность межличностных отношений подростков с родителями и учителями как значимыми взрослыми из ближайшего социального окружения, но и является причиной внутриличностного конфликта подростка.

Список используемых источников

1. Гаранян, Н.Г. Психологические модели перфекционизма. / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии, – 2009. – №5. – С.74–84.
2. Ясная, В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С.157 – 168.

3. Соколова, Е. Т. Перфекционизм и когнитивный стиль личности у лиц, имевших попытку суицида / Е. Т. Соколова, П. В. Цыганкова. // Вопросы психологии. – 2011. – №2. – С.90–100.

4. Ильин, Е.П. Работа и личность. Перфекционизм, трудоголизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – С.76 – 98.

5. Реан, А.А. , Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан; Я.Л. Коломинский . – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.

Скопец Наталия Сергеевна – студентка 4 курса факультета психологии ГрГУ имени Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент **Т.К. Комарова**.

УДК 159.923.3

Соколов Е. А.**ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ С
РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА**

В статье представлен краткий обзор теоретических подходов к изучению перфекционизма. Описаны факторы, влияющие на развитие перфекционизма, и нарушения личности и поведения, взаимосвязанные с перфекционизмом. Представлены результаты и анализ эмпирического исследования взаимосвязи личностных характеристик студентов и уровней, видов перфекционизма.

Феномен перфекционизма весьма распространен в современном обществе, которое задает в качестве эталонов нереалистично высокие стандарты. Перфекционизм представляет собой стремление личности к совершенству, предъявление завышенных требований к себе, окружающим и миру в целом [1]. Анализ литературы показал, что большинство психологов придерживаются мнения, что перфекционизм – это предъявление себе и окружающим нереалистично высоких стандартов, сочетаемое с чрезмерной установкой делать все более качественно, чем требует ситуация [2; 3; 4; 5]. Вместе с тем существуют и иные мнения, где перфекционизм представлен как сеть когниций [6].

Обобщив вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что перфекционизм представляет собой искажение когнитивной структуры, выражающееся в невозможности реалистично оценивать возможности самого себя и окружающих.

Перфекционизм включает в себя не только личностный стиль, который выражается в желании индивида достичь совершенства, но и социально-ориентированный стиль, при котором немаловажное значение играет оценка окружающих [1]. По мнению И.Г. Малкиной-Пых: «Люди, характеризующиеся перфекционизмом, склонны устанавливать нереалистично высокие стандарты, компульсивно стремиться к невозможным целям и определять собственную ценность исключительно в терминах достижений и продуктивности» [7, с. 209]. Перфекционисты не получают удовольствия от процесса деятельности, они заиклены на результате, который способен вызывать восхищение и одобрение окружающих [8]. Люди проживают свою жизнь в «режиме сравнения» с другими людьми, ощущая при этом свою «второсортность» [9].

П. Хьюитт и Г. Флит разработали трехфакторную модель перфекционизма, в которую входят такие составляющие, как субъектно-ориентированный перфекционизм, объектно-ориентированный перфекционизм, социально предписываемый перфекционизм [10; 11; 12].

Субъектно-ориентированный перфекционизм характеризуется важностью своих высоких достижений, требовательностью по отношению

к себе, бескомпромиссным отношением к ошибкам. Для индивидов с субъектно-ориентированным перфекционизмом характерна критичность по отношению к самому себе, неумение принимать собственные ошибки, нереалистичные требования относительно самого себя.

Высокий уровень объектно-ориентированного перфекционизма предполагает наличие завышенных требований по отношению к окружающим, ожидания от них безупречного поведения, требовательность, нетерпеливость к ошибкам других, невозможность прощать. Люди с объектно-ориентированным перфекционизмом склонны считать, что их круг общения формируется сам, и они не оказывают влияния на его формирование [13]. Данное утверждение является сомнительным. Исходя из выше представленных характеристик объектно-ориентированного перфекционизма, можно обобщить, что для него характерны эгоистичность, нетерпеливость, высокие требования по отношению к другим, критичность, стремление доминировать. Данные характеристики больше подходят человеку, который сам формирует свой круг общения.

Социально предписываемый перфекционизм включает в себя представления о том, что другие ожидают от тебя совершенного поведения, которое формируется в межличностных контактах. Перфекционизм искажает когнитивную структуру, что проявляется в восприятии других людей как чрезмерно критикующих [14]. Такие люди чувствительны к внешним оценкам, зависимы от одобрения окружающих, а также нуждаются в поддержке и внимании [13]. Люди с высоким уровнем социально предписанного перфекционизма считают, что одобрение и принятие необходимо заслужить [15].

Перфекционизм негативно сказывается на эмоциональном состоянии людей, продуктивности их деятельности и межличностном общении. Перфекционизм может быть причиной развития психопатологий и нарушений межличностного взаимодействия. К нарушениям, коррелирующим с перфекционизмом, можно отнести депрессивные и эмоциональные расстройства, суицидальные мысли и суицидальные попытки, анорексию, социальные фобии, страх провала и неудач, чувство тревоги, избегающее поведение, отсутствие чувства принадлежности, нарушение в межличностном взаимодействии [8; 9; 14].

Таким образом, дефицит работ, посвященных эмпирическому изучению личностных особенностей перфекционистов вне клинической практики, стал основанием для дальнейшей исследовательской работы.

Методологическую основу исследования составил когнитивный подход П. Хьюитта и Г. Флита, в рамках которого в рамках которого перфекционизм рассматривается как трехмерный конструкт, включающий в себя субъектно-ориентированный, объектно-ориентированный и

социально предписываемый перфекционизм [10; 11; 12]. В качестве основных методик использовались Многомерная шкала перфекционизма (MPS), разработанная П. Хьюиттом и Г. Флитом и адаптированная на русскоязычной выборке И.И. Грачевой [16]; психодиагностический тест (ПДТ), разработанный Л.Т. Ямпольским и В.В. Мельниковым, направленный на выявление личностных особенностей [17]. Применялись методы статистической обработки данных.

В исследовании приняли участие 319 студента 1-5 курсов в возрасте от 17 до 26 лет, из которых 219 девушек (68,65%) и 100 юношей (31,35%).

Различия личностных характеристик студентов с низким и высоким уровнем перфекционизма. У студентов с низким и высоким показателем общего перфекционизма были выявлены различия по таким показателям, как невротизм ($p < 0,001$), психотизм ($p = 0,002$), депрессия ($p = 0,012$), совестливость ($p < 0,001$), эстетическая впечатлительность ($p = 0,064$), психическая неуравновешенность ($p < 0,001$). Показатели по данным характеристикам выше у студентов с высоким уровнем перфекционизма.

Статистически значимые различия были выявлены по таким личностным характеристикам, как невротизм ($p < 0,001$), психотизм ($p = 0,001$), депрессия ($p = 0,001$), совестливость ($p < 0,001$), робость ($p = 0,003$) и психической неуравновешенности ($p = 0,005$) у юношей с низким и высоким уровнем перфекционизма.

У девушек с высоким уровнем перфекционизма выше показатели по таким характеристикам, как невротизм ($p < 0,001$), совестливость ($p = 0,001$) и психическая неуравновешенность ($p = 0,009$), чем у девушек с низким уровнем перфекционизма.

Половые отличия личностных характеристик студентов с различными уровнями перфекционизма. У девушек с низким уровнем общего перфекционизма выше показатели по таким личностным особенностям, как невротизм ($p = 0,027$), депрессия ($p = 0,005$), робость ($p = 0,036$), женственность ($p = 0,035$), чем у юношей с низким уровнем перфекционизма, а у юношей с низким уровнем перфекционизма выше показатели по расторможенности ($p = 0,007$).

У девушек с высоким уровнем общего перфекционизма выше показатели по такому показателю, как женственность ($p = 0,006$), чем у юношей с высоким уровнем общего перфекционизма, а у юношей выше показатели по общей активности ($p = 0,027$) и расторможенности ($p = 0,033$).

Различия личностных характеристик студентов с различными видами перфекционизма. Выявлены статистически значимые различия по показателю совестливости ($p = 0,018$) у индивидов с субъектно-ориентированным и объектно-ориентированным перфекционизмом.

Данные показатели у индивидов с перфекционизмом, ориентированным на самого себя, выше, чем у индивидов с перфекционизмом, ориентированным на других. У студентов с объектно-ориентированным и социально предписываемым перфекционизмом были выявлены различия по показателю «Робость» ($p=0,029$), который в большей степени проявляется у индивидов с социально предписываемым перфекционизмом. Выявлены различия между субъектно-ориентированным и социально предписываемым перфекционизмом по такой личностной характеристике, как совестливость ($p=0,022$). Показатели по данному критерию выше у индивидов с субъектно-ориентированным перфекционизмом, чем у индивидов с социально предписываемым перфекционизмом. Статистически значимые различия проявились у трех видов перфекционизма по такой личностной характеристике, как совестливость ($p=0,037$) и эстетическая впечатлительность ($p=0,031$). Данный параметр в большей степени характерен для индивидов с субъектно-ориентированным перфекционизмом.

Взаимосвязь личностных характеристик и перфекционизма.

Общий уровень перфекционизма взаимосвязан с такими личностными показателями, как невротизм ($r=0,251$, $p=0,005$), депрессия ($r=0,180$, $p=0,027$), совестливость ($r=0,507$, $p<0,001$), эстетическая впечатлительность ($r=0,115$, $p=0,040$), психическая неуравновешенность ($r=0,241$, $p=0,001$), асоциальность ($r=-0,041$, $p=0,048$). Особенности личности индивида с субъектно-ориентированным перфекционизмом являются такие характеристики, как невротизм ($r=0,192$, $p<0,001$), совестливость и эстетическая впечатлительность, асоциальность. У индивидов с объектно-ориентированным перфекционизмом преобладают следующие личностные характеристики: невротизм, психотизм, совестливость, расторможенность, психическая неуравновешенность. Корреляционный анализ показал, что социально предписываемый перфекционизм связан с такими личностными показателями, как невротизм, психотизм, депрессия, совестливость, робость, общительность. Если брать вторичные показатели, то социально предписываемый перфекционизм коррелирует с психической неуравновешенностью и интроверсией.

Существует положительная взаимосвязь общего уровня перфекционизма у юношей с такими личностными показателями, как невротизм, психотизм, депрессия, совестливость, робость, психическая неуравновешенность и отрицательная корреляция с такой личностной особенностью, как общительность. Особенности личности юношей с субъектно-ориентированным перфекционизмом являются такие характеристики, как невротизм, психотизм, совестливость, робость, эстетическая впечатлительность, асоциальность и сензитивность. У юношей с объектно-ориентированным преобладает такая личностная

характеристика, как психическая неуравновешенность. Социально предписываемый перфекционизм у юношей связан с такими личностными показателями, как невротизм, психотизм, депрессия, робость, а также психическая неуравновешенность и интроверсия.

Общий уровень общего перфекционизма у девушек взаимосвязан с такими личностными характеристиками, как невротизм, психотизм, совестливость, психическая неуравновешенность. Особенности личности девушек с субъектно-ориентированным перфекционизмом являются такие характеристики, как невротизм, совестливость, асоциальность. У девушек с объектно-ориентированным преобладают такие личностные характеристики, как невротизм, расторможенность и общительность. Социально предписываемый перфекционизм у девушек связан с такими личностными показателями, как невротизм, психотизм, депрессия, робость, а также психическая неуравновешенность и интроверсия.

Обобщив вышеизложенное, можно сделать вывод, что вне зависимости от пола для студентов с высоким уровнем перфекционизма характерны невротизм, совестливость, психическая неуравновешенность. Чем выше уровень перфекционизма у юношей, тем выше показатели психотизма, депрессии и робости. У девушек с низким уровнем перфекционизма выше показатели по таким характеристикам, как невротизм, депрессия, робость, женственность, чем у юношей с низким уровнем перфекционизма, а юношей с низким уровнем перфекционизма выше показатели расторможенности. Для девушек с высоким уровнем перфекционизма в большей степени характерна женственность, чем для юношей. У студентов с субъектно-ориентированным перфекционизмом в большей степени выражены такие особенности, как совестливость и эстетическая впечатлительность. Для студентов с социально предписываемым перфекционизмом характерны стеснительность и скованность при интерперсональном взаимодействии. У индивидов с объектно-ориентированным перфекционизмом нет ярко выраженных особенностей по сравнению с другими видами перфекционизма. Общий уровень перфекционизма вне зависимости от пола взаимосвязан с такими показателями, как невротизм, психотизм, совестливость, психическая неуравновешенность. У юношей высокий уровень перфекционизма также связан с такими характеристиками, как депрессия, робость, а также существует обратная корреляция с общительностью. У субъектно-ориентированного перфекционизма вне зависимости от пола выявлена положительная корреляция с такими характеристиками, как невротизм, совестливость и эстетическая впечатлительность, а также отрицательная с асоциальностью. У юношей субъектно-ориентированный перфекционизм взаимосвязан также с такими показателями, как психотизм, робость,

сензитивность. Объектно-ориентированный перфекционизм у юношей коррелирует с психической неуравновешенностью, а у девушек с невротизмом, расторможенностью и общительностью. Социально предписываемый перфекционизм вне зависимости от пола взаимосвязан с такими характеристиками, как невротизм, психотизм, депрессия, робость, психическая неуравновешенность, интроверсия.

Список использованных источников

1. Золотарева, А.А. Перфекционистская самопрезентация как патологический феномен: перспективы изучения и измерения нового феномена в клинической психологии / А.А. Золотарева // Психология XXI века : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, Санкт-Петербург, 19–20 ноября 2009 г. : в 2 ч. / Ленинградский гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол.: А.Г. Маклаков [и др.]. – СПб, 2009. – Ч. 2. – С. 281–286.
2. Иванченко, Г.В. Совершенство в искусстве и в жизни / Г.В. Иванченко. – М. : КомКнига, 2007. – 176 с.
3. Ясная, В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 157–168.
4. Bhatia, M.S. Perfectionism / M.S. Bhatia // Dictionary of Psychology and Allied Sciences. – New Age International Publishers. – P. 305.
5. Kumari, R.S. Perfectionism and Interpersonal Sensitivity in Social Phobia: The Interpersonal Aspects of Perfectionism / R.S. Kumari, P.M. Sudhir, P. Mariamma // Psychol Stud. – 2012. – № 57 (4). – P. 357–368.
6. Burns, D. The perfectionist's script for self-defeat / D. Burns // Psychology Today. – 1980. – № 14(11). – P. 34–51.
7. Малкина-Пых, И.Г. Исследования взаимосвязи самоактуализации и перфекционизма в структуре личности / И.Г. Малкина-Пых // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 208–218.
8. Sherry, S.B. Social support as a mediator of the relationship between perfectionism and depression: A preliminary test of the social disconnection model / S.B. Sherry, A. Law, P.L. Hewitt, G.L. Flett, A. Besser // Personality and Individual Differences. – 2008. – № 45. – P. 339–344.
9. Гаранян, Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гаранян // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 23–31.
10. Flett, G.L. Components of perfectionism and procrastination in college students / G.L. Flett, K.R. Blankstein, P.L. Hewitt, S. Koledin // Social behavior and personality. – 1992. – № 20 (2). – P. 85–94.
11. Flett, G.L. Dimensions of perfectionism, unconditional self-

acceptance, and depression / G.L. Flett, A. Besser, R.A. Davis, P.L. Hewitt // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2003. – Vol. 21, № 2. – P. 119–138.

12. Flett, G.L. Perfectionism, Distress, and Irrational Beliefs in High School Students: Analyses with an Abbreviated Survey of Personal Beliefs for Adolescents / G.L. Flett, P.L. Hewitt, W.M. Winnie Cheng // J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther. – 2008. – № 26. – P. 194–205.

13. Жебрун, Я.О. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к перфекционизму / Я.О. Жебрун // Вестник Бурятского ун-та. – 2010. – № 5. – С. 36–38.

14. Юдеева, Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. ... канд. псих.наук : 19.00.04 / Т.Ю. Юдеева ; Московский научно-исследовательский институт психиатрии. – Москва, 2007. – 23 с.

15. Грачева, И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / И.И. Грачева ; Гос. ун-т гуманитарных наук. – М., 2006. – 24 с.

16. Грачева, И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 73–80.

17. Фурманов, И.А. Психодиагностика и психокоррекция личности / И.А. Фурманов, Л.А. Пергаменщик. – Мн. : Нар. асвета, 1998. – 64 с.

Соколович Екатерина Аркадьевна – студентка 5 курса факультета философии и социальных наук БГУ.

Научный руководитель – профессор, доктор психологических наук, **И. А. Фурманов.**

УДК 159.923.33

Спаустинайтис Е. Г.
ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА
ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье анализируется понятие «эмоциональный интеллект» в связи с его влиянием на социально-психологическую адаптацию студентов-первокурсников в ВУЗе.

Проблема эмоционального интеллекта является одной из актуальнейших тем современной практической и научной психологии. Способность понимать состояние другого человека, воздействовать на него, а также эффективно управлять собственными эмоциями – залог активной и адекватной адаптации личности к постоянно меняющимся условиям окружающей действительности, важнейший фактор самореализации в современном мире. В результате на первый план выходят вопросы, связанные с созданием новейших приемов и способов развития такого рода навыков и способностей.

Теоретические и практические вопросы эмоционального интеллекта отражены в исследованиях отечественных ученых Д.В. Люсина, А.И. Савенкова, И.Н. Андреевой, Е.А. Сергиенко, И.С. Степанова. В зарубежной психологии исследованием эмоционального интеллекта занимались такие ученые, как Р. Бар-Он, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман и другие.

Особой перспективной областью в виду озвученных проблем становятся исследования внутренних индивидуальных ресурсов человека, в рамках которых тематика эмоционального интеллекта (ЭИ) может рассматриваться в качестве предиктора социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в вузе.

Исследование влияния эмоционального интеллекта на социально-психологическую адаптацию личности к условиям студенческой жизни основывается на общих положениях об адаптации и адаптивных характеристиках личности (Г.А. Балл, Ф.Б. Березин, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, К. Роджерс и др.). Основными направлениями исследования адаптации студентов к организационной среде вуза является изучение механизмов и детерминант адаптации первокурсников (Д.А. Андреева, Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Т.А. Кандыбович, Л.Г. Дикая, Д. Н. Дубровин, В.Ю. Хицкая, И.Ю. Мильковская, Н.Н. Мельникова, С.К. Нартова-Бочавер, Н. Weber, R. S. Lazarus, S. Folkman и др.); личностных и социально-психологических особенностей адаптации студентов (Г. М. Андреева, О. И. Зотова, А.Л. Журавлев, А.В. Карпов, В.А. Лагереv); выявление

сущности этапов процесса становления студента как субъекта деятельности (Л.И. Анцыферова, А.К. Маркова, А.А. Дергач и др.); как приспособление к новым условиям учебной деятельности (Т.Н. Ронгинская, М.С. Яницкий, А.А. Савункина, Е.С. Коваль,). Ряд работ посвящена изучению эмоционального фактора в структуре адаптационного процесса (Грудцина М.В., Ванесса С. Петерсен).

Роль эмоционального фактора в процессе адаптации личности оценивается учеными как имеющее конструктивное и адаптивное значение (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.). Эта позиция, ориентирована на интеграцию эмоций и когнитивно-перцептивных функций. Гармоничное сочетание эмоционального и рационального было воплощено в понятии «эмоциональный интеллект» (Дж. Мейер, П. С. Сэловей).

Анализ литературных источников показал, что, несмотря на большое количество психологических исследований по проблеме адаптации, недостаточно изученной является роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации студентов. В частности, связи между уровнем способности к пониманию и управлению эмоциями и адаптивностью в разнообразных условиях студенческой жизни. Вышеупомянутые факты и обусловили выбор темы исследования.

Целью нашего исследования является изучение роли эмоционального интеллекта в обеспечении эффективности социально-психологической адаптации студентов в вузе.

Гипотезы исследования:

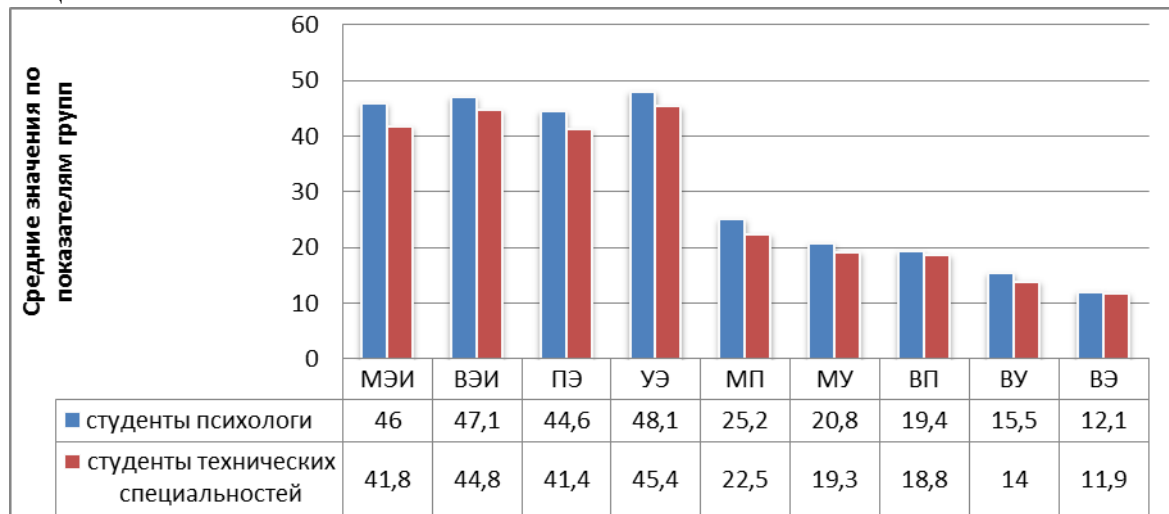
1. Существует связь эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации студентов в вузе.
2. Существует связь эмоционального интеллекта и стратегий адаптивного поведения студентов в вузе.
3. Уровень эмоционального интеллекта влияет на результативные (компоненты адаптированности) показатели социально-психологической адаптации студентов в вузе.

В исследовании принимало участие 102 респондента: студенты-первокурсники факультетов психологии (52 человека) и физико-технического (50 человек) Гродненского государственного университета имени Я. Купалы.

В целях эмпирического исследования эмоционального интеллекта мы воспользовались «Опросником на эмоциональный интеллект» ЭМИн (Д.В. Люсин) (Д.В. Люсин, 2006) [1], который позволяет получить данные по следующим шкалам: внутриличностного, межличностного эмоционального интеллекта, способности к пониманию и управлению эмоциями и пяти субшкалам.

На Рисунке 1 представлены результаты (средние значения по шкалам

и субшкалам) исследования уровня развития эмоционального интеллекта студентов факультета психологии и студентов физико-технического факультета, установлены различия данных показателей по специальностям.



*Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, ПЭ – понимание эмоций, УЭ – управление эмоциями, МП – понимание чужих эмоций, МУ – управление чужими эмоциями, ВП – понимание своих эмоций, ВУ – управление своими эмоциями, ВЭ – контроль экспрессии

Рисунок 1 – Композитная оценка результатов (средних значений) эмоционального интеллекта (опросник ЭмИн (Д.В. Люсин)) студентов психологов и студентов технических специальностей

Как свидетельствует рисунок 1 и по результатам U-критерия Манна–Уитни отмечаются достоверные различия между группой студентов психологов и группой студентов технических специальностей по шкалам и субшкалам опросника ЭмИн (Д.В. Люсин): межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) ($U=891$, $p<0,01$), понимания чужих эмоций (МП) ($U=921$, $p<0,05$), управления чужими эмоциями (МУ) ($U=973$, $p<0,05$), управления своими эмоциями (ВУ) ($U=961$, $p<0,05$). Во всех случаях показатели группы студентов психологов превысили показатели группы студентов технических специальностей.

В целях эмпирического исследования социально-психологической адаптации мы воспользовались методикой диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Опросник СПА) (в адаптации А. К. Осницкого) [3].

На Рисунке 2 представлены результаты (средние значения по шкалам) исследования социально-психологической адаптации студентов факультета психологии и студентов физико-технического факультета, установлены различия данных показателей по специальностям.

Как свидетельствует рисунок 2 и результаты U-критерия Манна–Уитни, отмечаются достоверные различия между группой студентов

психологов и группой студентов технических специальностей по шкалам опросника СПА (К. Роджерс, Р. Даймонд): «адаптация» ($U=825,5$, $p<0,01$),

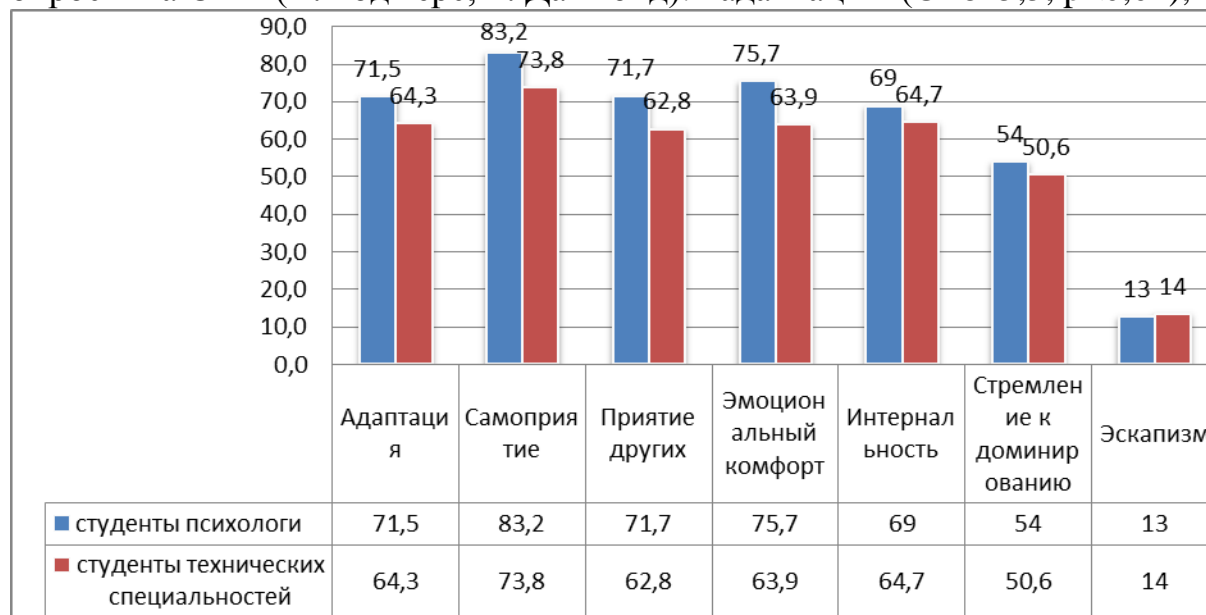


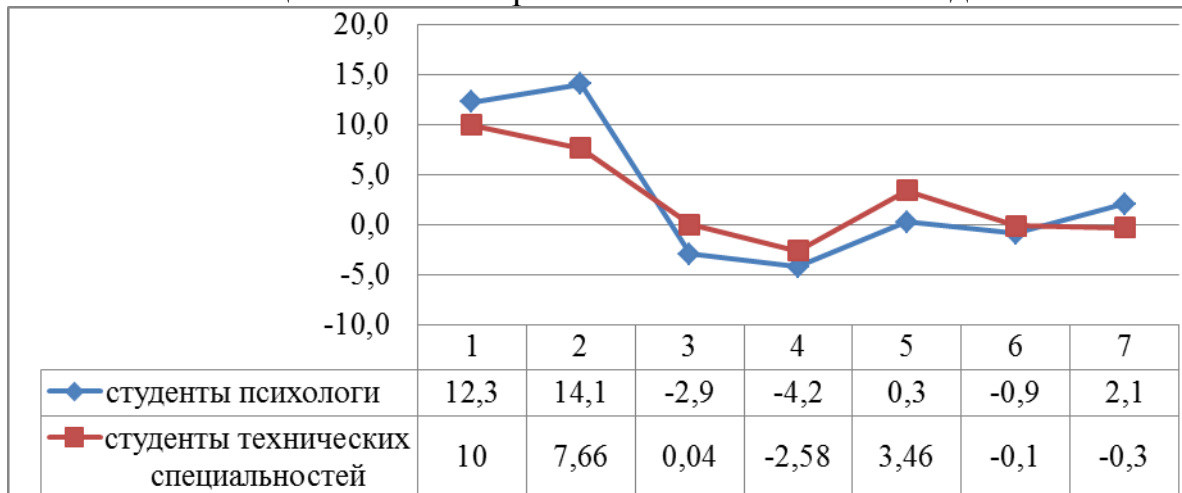
Рисунок 2 – Композитная оценка результатов (средних значений) социально-психологической адаптации

У студентов-психологов и студентов технических специальностей «самопрятие» ($U=753$, $p<0,01$), «приятие других» ($U=795$, $p<0,01$), «эмоциональная комфортность» ($U=779$, $p<0,01$). Во всех случаях показатели группы студентов психологов превысили показатели группы студентов технических специальностей.

В целях эмпирического исследования выбора стратегий адаптивного поведения мы использовали опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП-2) Н. Н. Мельниковой [2], который является диагностическим инструментарием, позволяющим определить тип адаптации, а точнее, адаптивные стратегии, сочетание которых в индивидуальном поведении характеризует стиль адаптации личности. На Рисунке 3 представлены результаты (средние значения) исследования выбора стратегий адаптивного поведения в проблемных ситуациях социального взаимодействия студентов факультета психологии, студентов физико-технического факультета.

Как свидетельствует рисунок 3, у группы студентов психологов показатели стратегий адаптивного поведения оптимального адаптивного эффекта (стратегии 1 и 2) выше по сравнению с группой студентов технических специальностей. Стратегия «уход из среды и поиск новой» (занимает промежуточную позицию в оказании влияния на адаптивный потенциал личности) игнорируется студентами психологами, тогда как некоторые будущие инженеры-физики её используют. Также больше будущих инженеров-физиков используют стратегию «пассивной

репрезентации себя», чем будущих психологов. Однако некоторые обследуемые студенты психологи предпочитают больше, чем студенты технических специальностей стратегию «пассивного выживания



*Примечание: 1 – активное изменение среды, 2 – активное изменение себя, 3 – уход из среды и поиск новой, 4 – уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир, 5 – пассивная репрезентация себя, 6 – пассивное подчинение условиям среды, 7 – пассивное выживание изменений

Рисунок 3 – Композитная оценка результатов (средних значений) по опроснику «Стратегии адаптивного поведения»

По результатам U-критерия Манна–Уитни отмечаются достоверные различия между группой студентов психологов и группой студентов технических специальностей в выборе стратегий адаптивного поведения (опросник АСП-2 (Н. Н. Мельникова)): «активное изменение себя» ($U=724$, $p<0,01$), «уход из среды и поиск новой» ($U=989,5$, $p<0,05$), «пассивная репрезентация себя» ($U=966$, $p<0,05$).

Показатель группы студентов психологов превысил показатель группы студентов технических специальностей по стратегии «активное изменение себя». По стратегиям «уход из среды и поиск новой», «пассивная репрезентация себя» у студентов психологов показатель отрицательный, что ниже, чем у инженеров-физиков, и это говорит об их отвержении в проблемных ситуациях социального взаимодействия. Показатели, по которым не наблюдается различий между группами студентов психологов и студентов технических специальностей по опроснику АСП-2 (Н. Н. Мельникова): «активное изменение среды», «уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир», «пассивное подчинение условиям среды», «пассивное выживание изменений».

Для решения задачи оценки взаимосвязи эмоционального интеллекта, измеренного с помощью «Опросника на эмоциональный интеллект» ЭМИн (Д. В. Люсин) (в дальнейшем – ЭМИн) с показателями

социально-психологической адаптации, полученными с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Опросник СПА) (в адаптации А. К. Осницкого), в дальнейшем - СПА, был проведён корреляционный анализ. Нами был использован непараметрический критерий - коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R_s – критерий).

Полученные данные о взаимосвязи всех компонентов ЭИ и социально-психологической адаптации, говорят о том, что обследуемые студенты психологи с высокоразвитым эмоциональным интеллектом склонны к активному взаимодействию в социальной среде, они в большей степени принимают себя и других, такими какие они есть, способны проявлять положительные эмоции. Оценивая себя позитивно, исследуемые принимают ответственность за то, что происходит с ними, за свои поступки на себя, стремятся получить социальное одобрение и быть ведущими.

У студентов студенты технических специальностей отсутствует корреляция с контролем экспрессии (ВЭ).

Итак, исследуемые студенты технических специальностей с высокоразвитым эмоциональным интеллектом склонны к анализу и адекватному восприятию окружающей среды, к преобразованию окружающей действительности. Студенты технических специальностей адекватно ориентируются в любой (особенно неприятной) ситуации, обладают более высокой эмоциональной устойчивостью.

Для решения задачи оценки взаимосвязи эмоционального интеллекта со стратегиями адаптивного поведения, полученными с помощью опросника «Адаптивные стратегии поведения» (Н. Н. Мельникова, 2000), был проведён корреляционный анализ – использован непараметрический критерий - коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R_s - критерий).

Эмоциональный интеллект будущих психологов и его компоненты связаны отрицательными корреляциями (умеренными) со стратегиями адаптивного поведения. Нами выявлены корреляции между межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ) испытуемых и стратегией адаптивного поведения «пассивное подчинение условиям среды», между шкалой «понимание эмоций» (ПЭ) и стратегией адаптивного поведения «пассивное подчинение условиям среды», между шкалой «управление эмоциями» (УЭ) респондентов и стратегиями адаптивного поведения «уход из среды и поиск новой» и «пассивное подчинение условиям среды». Также обнаружена отрицательная связь между пониманием чужих эмоций (МП) и стратегией адаптивного поведения «пассивное подчинение условиям среды», между управлением чужими эмоциями (МУ) и стратегиями «уход из среды и поиск новой» и «уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир». Между

внутриличностным эмоциональным интеллектом (ВЭИ) студентов психологов, пониманием своих эмоций (ВП), управлением своими эмоциями (ВУ), контролем экспрессии (ВЭ) и стратегиями адаптивного поведения связи не наблюдается.

Также выявлены корреляции между межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ) студентов физико-технического факультета и стратегией адаптивного поведения «активное изменение среды» (положительная корреляция), между шкалой «понимание эмоций» (ПЭ) и стратегиями адаптивного поведения «активное изменение среды» (положительная корреляция) и «пассивное подчинение условиям среды» (отрицательная корреляция). Также обнаружена положительная связь между пониманием чужих эмоций (МП) и стратегией адаптивного поведения «активное изменение среды». Между управлением чужими эмоциями (МУ) и стратегией «пассивное выжидание изменений» обнаружена отрицательная связь. Наблюдается отрицательная связь понимания своих эмоций (ВП) и стратегии «пассивное подчинение условиям среды», а также положительное взаимодействие управления своими эмоциями (ВУ) и стратегии адаптивного поведения «активное изменение среды».

Таким образом, студенты-первокурсники с высоким уровнем эмоционального интеллекта стремятся активно воздействовать на среду, сознательно и произвольно достигнуть изменений в себе, адекватно реагируя на ситуацию.

Средствами однофакторного дисперсионного анализа мы исследовали влияние факторов (шкал ЭИ: МЭИ, ВЭИ, ПЭ, УЭ) на показатели социально-психологической адаптации (шкалы опросника СПА).

Оценка эффектов факторов «МЭИ», «ВЭИ», «ПЭ», «УЭ» влияния на общую модель социально-психологической адаптации студентов психологов МЭИ (Наибольший корень Роя, $p=0,017549$), ВЭИ (Лямбда Уилкса $p=0,014773$), ПЭ (Лямбда Уилкса $p=0,047669$), УЭ (Лямбда Уилкса $p=0,002081$) и студентов технических специальностей МЭИ (Лямбда Уилкса, $p=0,028791$), ВЭИ (Наибольший корень Роя, $p=0,012456$), ПЭ (Наибольший корень Роя, $p=0,003045$), УЭ (Наибольший корень Роя, $p=0,021260$) показала, что факторы влияют на общую модель социально-психологической адаптации.

В целом различия во влиянии уровня эмоционального интеллекта на составляющие социально-психологической адаптации имеются и являются значимыми.

У студентов психологов различия в уровне МЭИ (межличностный ЭИ), ВЭИ (внутриличностный ЭИ), ПЭ (понимание эмоций) оказывают влияние на: адаптацию, самоприятие, эмоциональную комфортность,

интернальность, стремление к доминированию, эскапизм. Уровень УЭ (управление эмоциями) оказывает влияние адаптацию, самоприятие, эмоциональную комфортность, интернальность, стремление к доминированию, эскапизм и на принятие других. Уровень ПЭ (понимание эмоций) оказывает влияние на адаптацию, самоприятие, эмоциональную комфортность интернальность, эскапизм.

У студентов физико-технического факультета различия в уровне МЭИ (межличностный ЭИ), ПЭ (понимание эмоций) оказывают влияние на: адаптацию, самоприятие, эмоциональную комфортность, интернальность, стремление к доминированию; уровень ВЭИ оказывает влияние на адаптацию, самоприятие, принятие других, эмоциональную комфортность, интернальность. Уровень УЭ (управление эмоциями) и ПЭ (понимание эмоций) оказывает влияние на адаптацию, самоприятие, эмоциональную комфортность, интернальность, стремление к доминированию.

Различия существенны в основном в уровнях низкого и высокого развития эмоционального интеллекта, а также среднего и высокого. С другой стороны, у студентов психологов с высоким уровнем эмоционального интеллекта меньше выражен «эскапизм», чем у респондентов с низким уровнем ЭИ. У студентов технических специальностей наблюдается различие по фактору УЭ только между средним и высоким уровнями эмоционального интеллекта.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта более эффективны в успешности социально-психологической адаптации, нежели чем студенты с низким и средним уровнями эмоционального интеллекта.

Список использованных источников

1. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М., Издательство ИП РАН, 2009.- С. 264-278.
2. Мельникова, Н. Н. Методика исследования стратегий адаптивного поведения / Н. Н. Мельникова // Диагностика социально-психологической адаптации личности: учеб. пособие. - Челябинск, 2004. – С.30 - 58.
3. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации /А. К. Осницкий // Психология и школа.- 2004.- №1.- С.43-56.

Спаустинайтис Е.Г. – магистрант 2 курса факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы.

Научный руководитель – доцент кафедры общей и социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент *Л.М. Даукша*.

УДК 159.9

Стельмашук М.С.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧУВСТВА ЮМОРА В КОНФЛИКТЕ

В статье приведено описание и освещены основные результаты исследования особенностей поведения в конфликтных ситуациях и доминирующего стиля в проявлении чувства юмора.

Роль юмора в качестве способа предупреждения и ослабления конфликта является общепризнанной. На психологическом уровне конфликта утверждение о полезности юмора и смеха подтверждается жизненным опытом многих поколений. Юмор и смех, как правило, ведут к сублимации конфликта. Разумеется, сублимация – не решение конфликта, поэтому возможность его эскалации остается. Но острота ситуации, несомненно, ослабевает.

Недостаточная разработанность проблемы юмора обуславливает рост интереса к подобным исследованиям. Все больше психологов в последнее время обращаются к исследованию различных аспектов юмора, находящихся до недавнего времени на периферии научного знания.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, в которых раскрывается сущность и содержание понятий: юмор, остроумие, саморегуляция, конфликт [1;2;3;4;6;7].

В исследовании приняли участие 110 испытуемых в возрасте от 17 до 21 года, из них 69 женщин и 41 мужчина.

Для изучения поведения людей в конфликтных или спорных жизненных ситуациях была использована методика «Определение способа регулирования конфликтов» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной) [3]. Данные, полученные в результате проведения методики, в процентном соотношении представлены на рисунке 1.

Из диаграммы видно, что такое поведение в конфликтной ситуации как соперничество предпочитают 40,9 % опрошенных. Они стремятся добиться своих интересов, даже если это происходит в ущерб интересам другого человека. 21,8% респондентов, не приемлет такого поведения. У них наблюдается низкий уровень соперничества. И 35,5% испытуемых имеют средний уровень выраженности такого поведения.

В ситуации с сотрудничеством процентное соотношение выраженности этого способа поведения у испытуемых оказалось более выраженным. Высокий уровень стремления к сотрудничеству выявлен у 42,7% опрошенных. Среднюю выраженность этого фактора отметили у себя 55,5% и низкую – 1,8% респондентов. Люди с высокой склонностью к сотрудничеству стремятся прийти к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

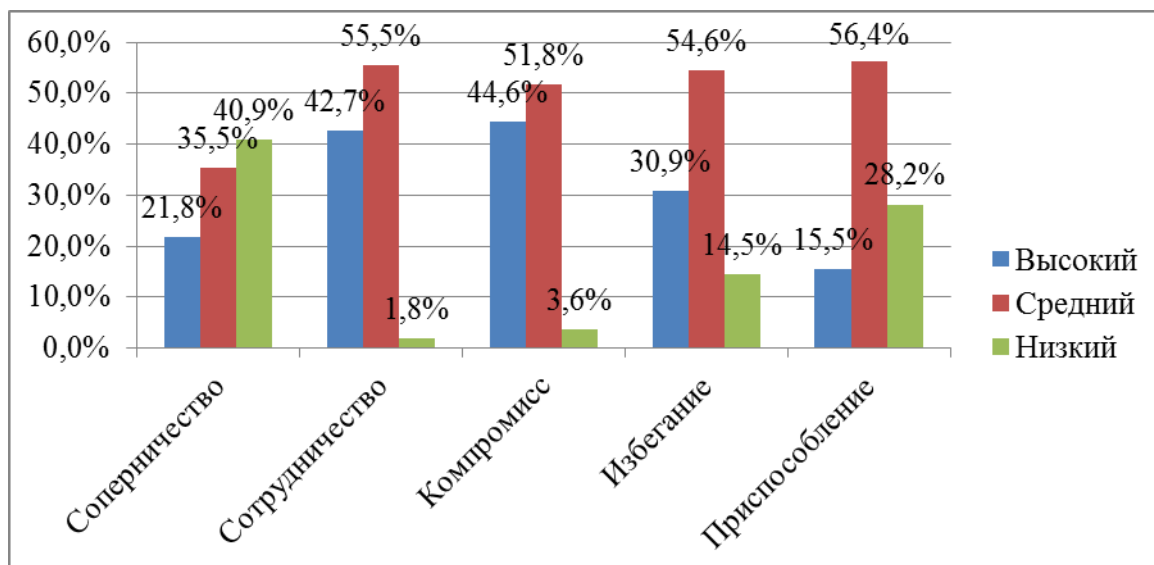


Рисунок 1 – Выраженность способов поведения в конфликтной ситуации

Так же следует отметить, что примерно половина испытуемых (51,8%) привыкла разрешать спорные вопросы, приходя к компромиссному решению. Они предпочитают найти соглашение на основе взаимных уступок, варианты, которые способны снять возникшее противоречие. Высокий уровень склонности к избеганию в ситуации конфликта выявлен лишь у 30,9% респондентов. У них отсутствует стремление к кооперации и тенденции к достижению собственных целей. У 54,6% и 14,5% испытуемых склонность к избеганию выявлена на среднем и, соответственно, низком уровне.

Такая манера поведения как приспособление на высоком уровне выявлена у 15,5% опрошенных. У 28,2% респондентов проявляется низкая склонность к такому способу выхода из конфликтной ситуации. Это выражает их желание и готовность приносить в жертву собственные интересы ради интересов другого человека.

Для определения доминирующего стиля юмора был использован адаптированный опросник стилей юмора Р. Мартина [5]. Опросник содержит 32 утверждения, согласие или несогласие с которыми испытуемые выражают в баллах, где 1 – абсолютно не согласен, 7 – полностью согласен. Далее производится подсчет баллов в соответствии с ключом по 4 шкалам, соответствующим 4 стилям юмора. Максимальный балл определяет преобладающий стиль юмора у респондента.

Аффилиативный стиль юмора, адресованный другим, направлен вовне. Человек, использующий аффилиативный стиль юмора, получает удовлетворение от тёплых и доверительных отношений с другими людьми, способен создавать условия для реализации своих потребностей, ставит

себе цели в жизни, открыт новому опыту и видит свой рост. При этом он осознаёт разные стороны своего «Я» (как положительные, так и отрицательные) и принимает их. Этот стиль юмора относится к склонности рассказывать забавные истории, шутки и добродушно подшучивать, с целью развлечь других людей, а также установить дружеские отношения, ослабить напряжение в межличностных отношениях.

Самоподдерживающий стиль юмора направлен на себя. Использование этого стиля юмора предполагает эмоциональную устойчивость, психологическое благополучие, успешность, открытость новому опыту, а также способность к обучению, принятию новых идей, обладание навыками ориентации и адаптации в быстро меняющемся информационном пространстве, умение быть удовлетворённым качеством своей жизни. Самоподдерживающий стиль юмора относится к тенденции сохранять юмористический взгляд на жизнь; быть весёлым, радостным, придерживаться юмористической точки зрения на любые события.

Агрессивный стиль юмора (деструктивный) направлен вовне, на других. Характеризуется жесткостью, язвительностью, склонностью использовать юмор для критики других или манипулирования ими, как это бывает при сарказме, поддразнивании, насмешках, высмеивании или унижающем юморе, а также использовании потенциально оскорбительных форм юмора.

Самоуничижительный стиль (деструктивный, направленный на себя) означает использование юмора против самого себя. Этот стиль рассматривается, как попытка привлечь к себе внимание и заслужить одобрение за счёт собственной репутации. Хотя такие люди, могут восприниматься как остроумные и веселые, за этим стоят низкая самооценка и обостренная потребность в принятии [6]. Представленные диагностики, полученные в результате проведения методики Р. Мартина, отражены в процентном соотношении на рисунке 2.

Среди мужчин равное количество придерживается affiliативного и самоподдерживающего стиля юмора – по 31,7%, 24,4% пришлось на долю агрессивного стиля юмора, самоуничижительный стиль юмора используют 12,2% мужчин. Подавляющее количество женщин – 42%, используют самоподдерживающий стиль юмора; 34,8% – affiliативный стиль юмора, 13% приходится на долю самоуничижительного стиля юмора и всего лишь 10% респондентов женского пола используют агрессивный стиль юмора.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство респондентов отдают предпочтение поддерживающим, доброжелательным стилям юмора, способствующим укреплению межличностных отношений и росту взаимной привлекательности, также большинство людей склонны к такому поведению в конфликтных ситуациях, как компромисс и

сотрудничество. Однако, значительная их часть, в случае необходимости, вполне могла прибегнуть к соперничеству.

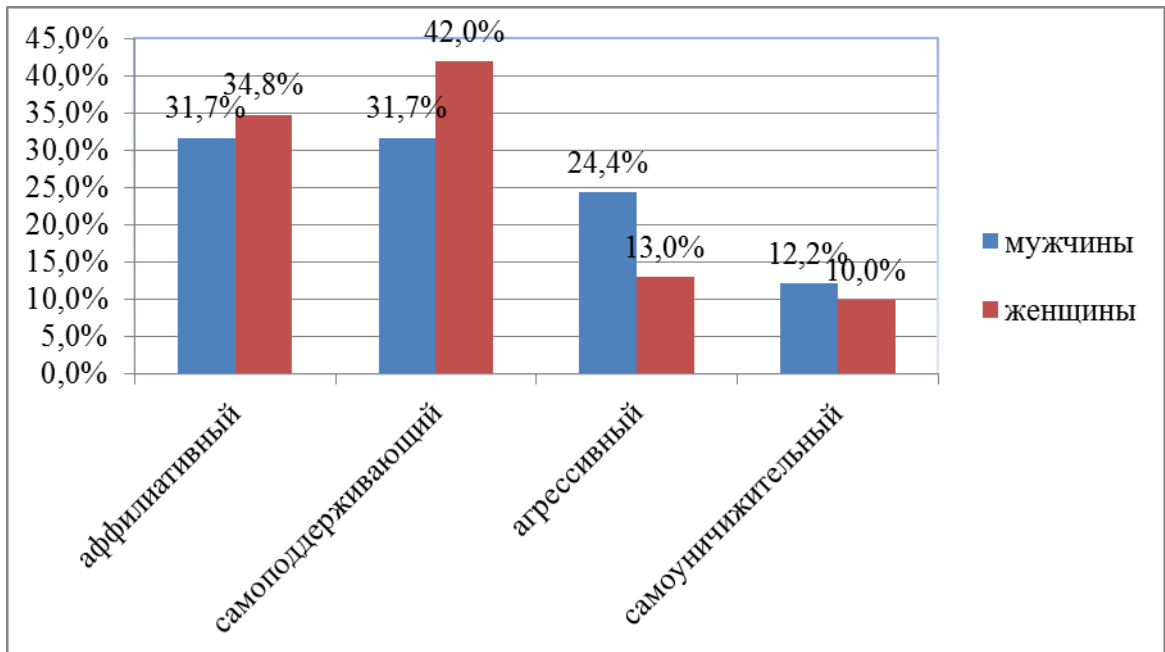


Рисунок 2— Выраженность доминирующего стиля юмора

Для выявления взаимосвязи между преобладающим стилем юмора и стилем поведения в конфликте был проведен корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Интерпретация полученных данных дает следующие результаты: выявлена средняя положительная взаимосвязь между соперничеством и агрессивным юмором ($r_s = 0.371$), выявлена положительная корреляция между соперничеством и обращенностью юмора на других ($r_s = 0.245$) и средняя отрицательная корреляция между обращенностью юмора на себя и избеганием ($r_s = -0.32$).

Список использованных источников

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология // А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М. : Эксмо, 2009. — 512 с.
2. Ворожейкин, И. Е. Конфликтология: Учебник // И. Е. Ворожейкин, А. Я Кибанов, Д. К. Захаров — М.: ИНФРА-М, 2004. — 240 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта // Н. В. Гришина. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с.

4. Домбровская, И. С. Юмор в контексте психологической практики / И.С. Домбровская // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – №.1. – С. 95–108.
5. Иванова, Е.М. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина // Е.М. Иванова, О.В. Митина, А.С. Зайцева, Е.А. Стефаненко, С.Н. Ениколопов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 71–85.
6. Мартин, Р. Психология юмора // Пер. с англ. под ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. 480 с.
7. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному // З. Фрейд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 318 с.

Стельмашук Маргарита Сергеевна – магистрант 3 курса факультета психологии филиала РГСУ в г. Минске.

Научный руководитель – Профессор, доктор психологических наук, профессор **Л. В. Марищук**.

УДК 159.9.072

Страпко Д. В.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛЮБОВНЫХ УСТАНОВОК И СТИЛЕЙ
ПРИВЯЗАННОСТИ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

В статье рассматривается вопрос возможного существования взаимосвязи любовных установок со стилями привязанности в романтических отношениях. Изучение такого вопроса может оказать значительное влияние на эффективность консультационной и терапевтической работы в семейной психологии и в психологии межличностных отношений. Проведенное на студентах исследование показало, что существуют статистически значимые различия между любовными установками в зависимости от преобладающего стиля привязанности.

В настоящее время одной из важнейших проблем общества является неустойчивое положение браков. Количество разводов в Республике Беларусь в год составляет половину от заключенных в этот же год браков. Зачастую развод содержит в себе неоправданные ожидания защиты, близости, заботы от партнера, а затем следует полное разочарование. Данные ожидания формируются у человека с раннего детства, когда у ребенка устанавливается связь с родителями, которая впоследствии служит основой детско-родительской привязанности. Привязанность возникает из-за нарастающей потребности ребенка в принадлежности, в образовании близких и устойчивых отношений с людьми [1].

Сформированный детско-родительский стиль привязанности напрямую влияет, во-первых, на формирование взрослой привязанности, а во-вторых, на способы образования и поддержания романтических отношений, которые проявляются в первую очередь в реализуемых любовных установках по отношению к партнеру [5]. Любовные установки представляют собой образы действий, по которым человек осуществляет то или иное действие романтического характера по отношению к партнеру.

Тема взрослой привязанности, а также ее взаимосвязь с любовными установками, лишь некоторое время назад начала подвергаться изучению со стороны зарубежных ученых. В отечественной психологии данное направление только начинает развиваться.

В данном исследовании была предпринята попытка выяснить, есть ли связь между сформированным стилем привязанности человека и используемыми в романтических отношениях любовными установками. Методологическим основанием выступали: идея Дж. Боулби о существовании различных стилей детско-родительской привязанности; подход С. Хейзен и Ф. Шейвер, заключающийся в существовании влияния детского стиля привязанности на формирование взрослого стиля привязанности; наиболее теоретически обоснованный подход к определению взрослой привязанности К. Бартоломью и Л. Горовиц,

который предполагает существование четырех стилей привязанности взрослого: надёжный, боязливый (робкий), тревожный (озабоченный), избегающее-отвергающий; теория Дж. Ли, подразумевающая под собой существование шести стилей любви – Эрос (страстная любовь), Людус (игривая любовь), Сторге (любовь-дружба), Прагма (прагматическая любовь), Агапе (альтруистическая любовь), Мания (одержимая любовь).

Основным методом сбора информации в данном исследовании являлся опрос. Для достижения цели были использованы следующие методики:

1. «Шкала любовных отношений» К. Хендрик и С. Хендрик (адаптация Екимчик О. Е.) [6].

Методика состоит из 42 пунктов, сгруппированных в 6 вспомогательных шкал, разработанных для оценки 6 основных стилей любви многомерной теории Ли о любви. Шкалы: Эрос – страстная, чувственная любовь; Людус – игривая, недолговечная любовь; Сторге – ласковая любовь-дружба; Прагма – сдержанная, прагматичная любовь; Агапе – альтруистическая любовь; Мания – одержимая любовь.

Для дифференциации ответов используется пятибалльная шкала, включающая следующие ответы: 1 – "полностью согласен/согласна"; 2 – "согласен/согласна"; 3 – "и да, и нет"; 4 – "не согласен/не согласна"; 5 – "полностью не согласен/не согласна".

2. «Самооценка генерализованного типа привязанности» («RQ») К. Бартоломью и Л. Горовитц (адаптация Казанцевой Т. В.) [4].

Опросник представляет собой набор из 18 утверждений, согласие с которыми нужно оценить по шкале от 1 до 5 (1 – "полностью согласен/согласна"; 2 – "согласен/согласна"; 3 – "и да, и нет"; 4 – "не согласен/не согласна"; 5 – "полностью не согласен/не согласна"). Интересующие стили привязанности условно обозначены следующими шкалами: Близость – надёжный стиль; Тревога – тревожный, или озабоченный, стиль; Зависимость – боязливый, или робкий, стиль; Избегание – отвергающе-избегающий стиль.

Выборку составили учащиеся высших учебных заведений г. Минска в возрасте от 19 до 25 лет. Всего приняли участие 206 респондентов – 115 женщин и 91 мужчина.

По результатам анализа доминирующими любовными установками как у мужчин, так и у женщин, являются Эрос и Мания. Это две крайности – страстная и маниакальная любовь. Молодые люди часто поддаются эмоциональному порыву и готовы полностью отдаваться партнеру. Такое поведение может быть обусловлено влиянием возрастных особенностей и недостаточного опыта в сфере романтических отношений.

При исследовании половых различий в любовных установках, выявились значимые различия в любовной установке Людус ($p < 0,05$). Так

как у представителей мужского пола данный показатель выше, можно сделать вывод о том, что в романтических отношениях мужчины используют тактику игры, неглубокой влюблённости, чаще, чем женщины. Такие результаты подтверждают исследования зарубежных ученых о том, что в данном возрасте (19–25) у мужчин преобладает игровая любовь [6]. Такие отношения нацелены скорее на получение удовольствия, нежели на создание крепких связей. Такие отличия можно объяснить тем, что именно в данном возрасте у мужчин и у женщин проявляются различия в ценностях: мужчины менее склонны проявлять желание создать семью в данном возрасте.

По результатам анализа различий между полами в проявлении и в преобладании определенных стилей привязанности выявлены достоверные результаты в различиях между юношами и девушками в боязливом стиле привязанности – девушки более склонны к такому стилю, нежели парни. Боязливый стиль характеризуется стремлением быть за спиной партнёра, стать с ним одним целым, при этом скрывая себя. При таком стиле привязанности человек ищет защиту в партнёре и стремится к тому, чтобы этот человек был рядом, когда потребуется. Такие результаты можно объяснить современными гендерными стереотипами о силе/слабости полов [3]. Женщин считают слабым полом, что может негативно сказываться на их восприятии себя в отношениях с людьми, в том числе и в романтических. Возможно поэтому они стремятся спрятаться за спину «сильного защитника» – мужчины.

В преобладающих стилях привязанности не выявлено половых различий – как у юношей, так и у девушек преобладающим и единственно статистически достоверно отличным от других стилей является надежный стиль. Доминирование надежного стиля привязанности возможно связано с современным представлением о романтических отношениях: они должны быть близкими, доверительными и надежными для того, чтобы занимать устойчивое положение в обществе. Однако высокий показатель надежного стиля у людей не является открытием. В настоящее время люди склонны искать поддержку и заботу в отношениях для поддержания самооценки, положения в обществе, что может влиять на стиль привязанности [2].

Результаты анализа различий любовных установок в рамках определенных стилей привязанности демонстрируют следующее:

1. Надежный стиль демонстрирует присущие женскому и мужскому полу одинаковые преобладающие любовные установки: Эрос и Мания – страстная и маниакальная любовь. У женщин выявлена еще одна преобладающая установка – Сторге (любовь-дружба).

2. Боязливый стиль: как и у мужчин, так и у женщин выявлены две преобладающие любовные установки: Эрос и Мания. В боязливом стиле привязанности человек стремится в отношениях занять скорее

подчиненную сторону, что весьма характерно для любовной установки Мания (полная отдача партнеру).

3. В пределах тревожного стиля не выявились ни преобладающие, ни подчиненные любовные установки у юношей. У девушек выявились подчиненные – Людус и Прагма. Девушки с тревожным стилем привязанности наименее склонны к игривой и сдержанной любви.

4. В рамках избегающего стиля выявлены следующие закономерности: у юношей преобладающими установками в любви являются Эрос и Мания; у девушек подчиненными Людус и Прагма.

Результаты проведенного корреляционного анализа выявили одинаковую положительную связь у мужчин и женщин тревожного стиля привязанности и любовной установки Агапе. Также у женщин характеристики тревожного стиля (стремление к людям с сопутствующей боязнью их) находятся во взаимозависимости с характеристиками любовной установки Мания (одержимость, непостоянство, маниакальность) (Рисунок 1).

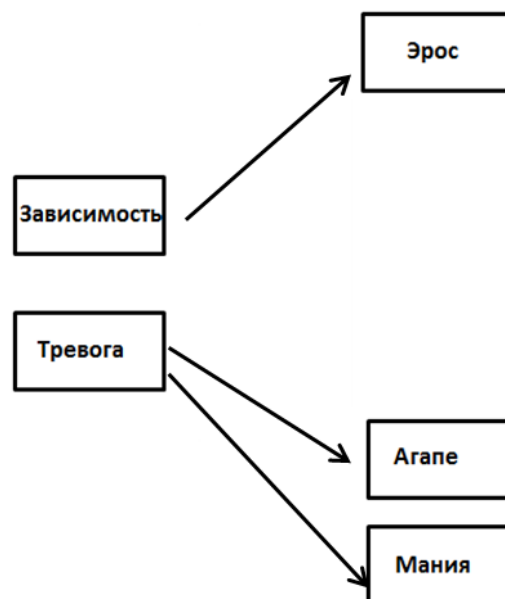


Рисунок 1 - Корреляция между стилями привязанности и любовными установками у женщин.

У юношей существует также отрицательная корреляция характеристик надежного стиля с любовными установками Сторге и Агапе (Рисунок. 2).

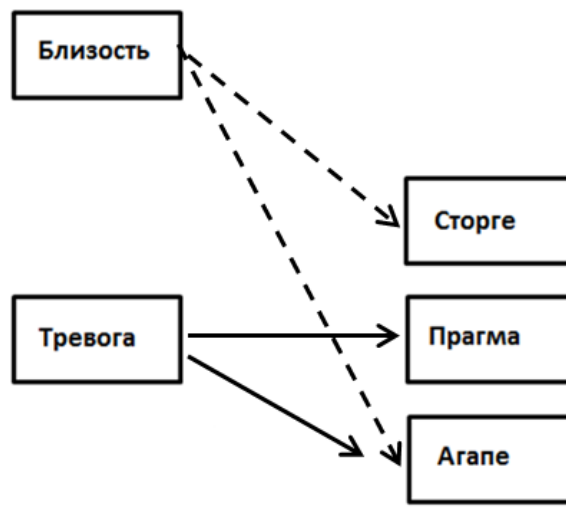


Рисунок 2 - Корреляция между стилями привязанности и любовными установками у мужчин.

Таким образом, полученные результаты определенно позволяют сделать вывод о существовании различий в реализуемых любовных установках среди разных стилей привязанности. Результаты данного исследования открывают базу для более глубокого изучения феномена взрослой привязанности и его влияния на действия человека в романтических отношениях.

Изучение такого явления, как взаимосвязь между любовными установками и привязанностью взрослого, может помочь в осуществлении более качественного семейного консультирования, консультирования романтических пар, предсказании поведения людей в тех или иных отношениях любовного характера.

Список использованных источников

1. Боулби, Д. Привязанность / Джон Боулби. – М. :Гардарики, 2003. – XXIX, 447 с.
2. Калмыкова, Е.С., Гагарина, М.А., Падун, М.А. Роль типа привязанности в генезе и динамике аддиктивного поведения/ Е.С. Калмыкова, М.А. Гагарина, М.А. Падун - Психологический журнал. – 2007. – №1. – С. 107–114.
3. Лупандин В.И., Стрижова Е.Н. Представления о любви у мужчин и женщин разного возраста. Существует ли конфликт поколений? / В.И. Лупандин, Е.Н. Стрижова / Журнал Известия уральского федерального университета. Серия 1: проблемы образования, науки и культуры – 2011. – Екатеринбург – С. 207-214.

4. Bartholomew, K., Horowitz, L.M. Attachment styles among young adults: A test of a four category model / K. Bartholomew, L.M. Horowitz. – Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol. 61. – №2. – P. 226–244.
5. Hasan C. L., Shaver P. Romantic Love and Attachment Styles // J. of Personality and Social Psychology. – 1987. – № 3. – P. 511–524.
6. Hendrick, C., Hendrick, S. A theory and method of love / Hendrick, C., Hendrick, S. – Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – № 50. – P. 392–402.

Страпко Дина Владимировна - студентка 4 курса факультета философии и социальных наук БГУ.

Научный руководитель – доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии ФФСН БГУ, профессор **И. А. Фурманов**.

УДК 159.922.6-053.6

Ступчик Е. Е.

ИНТЕРДЕТЕРМИНАНТЫ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

В статье проблема игровой компьютерной зависимости рассматривается в рамках метатеории социокультурно-интердетерминистского диалогизма. Представлено авторское видение интердетерминации игровой компьютерной зависимости. Приводится интерпретация результатов исследования интердетерминант игровой компьютерной зависимости.

В современной психологической науке существует большое количество знаний, теорий, методов, философий, которые зачастую являются несовместимыми, и их позиционирование находится в изолированности друг от друга, хотя предмет их изучения определяется как исследование внутренних и внешних предпосылок поведения человека. Поэтому необходим тщательный пересмотр научных знаний с целью их интеграции на качественно отличном методологическом уровне, который будет максимально способствовать формированию диалога между данными психологическими знаниями.

По мнению В.А. Янчука, решение такого рода проблемы представлено в рамках метатеории социокультурно-интердетерминистского диалогизма. Данная концепция включает в себя ряд трехмерных континуумов, которые различаются по определенным критериям. Так, например, по критерию разнокачественности природ можно выделить биологическое, психическое и социальное знание; по различию сфер реальности: бессознательное, осознаваемое, экзистенциальное; по критерию областей изучения: личность, окружение, активность. Поэтому в качестве предмета психологии мы рассматриваем «бытие-в-мире-самости как био-психо-социальную социокультурно-интердетерминированную диалогическую сущность во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерениях» [7].

Поскольку в современной науке возник интерес к культурной обусловленности психологических процессов, то культура включается в ранее представленный трехмерный континуум и представляет собой отдельное измерение, и в связи с этим, преобразуется в четырехмерное образование [7].

Поэтому, мы предполагаем, что изучение всякого рода зависимостей необходимо производить в рамках четырехмерного континуума, который

поможет детально изучить возможные интердетерминанты развития данного феномена.

На сегодняшний день существует достаточно широкий спектр зависимостей. Исследователи разделяют эти формы зависимостей на химические и не химические. Общеизвестно, что химическая зависимость формируется от определенных психоактивных веществ. Более сложным механизмом зависимости отличается нехимическая. Она представляет собой зависимость от психических раздражителей (компьютерные аддикции, азартные игры (гэмблинг), любовные, сексуальные аддикции, аддикция отношений и др.) [3].

В нашей статье, позиционировавшись в рамках социокультурно-интердетерминистской метатеории, мы детально рассмотрим интердетерминанты формирования нехимической зависимости на примере игровой компьютерной зависимости.

В патопсихологии выделяются определенные психологические особенности человека, которые играют ведущую роль в формировании зависимости от компьютерных игр. Среди них скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством; всеобъемлющая социальность сочетающаяся с неумением строить эмоциональные отношения и контакты; стереотипность поведения; повышенная тревожность; склонность к превосходству, стремление к контролю, эгоцентризм, желание произвести ложное впечатление отсутствия проблем и благополучия, ригидность, задержка духовного развития. По мнению Р. Комера, такие черты характерны для состояния предболезни. Эти особенности позволяют нам считать их личностными факторами, влияющими на формирование игровой компьютерной зависимости [4]. Следует отметить, что психологические травмы детского возраста так же могут влиять на развитие такой зависимости. Ц.П. Короленко отмечает, что отсутствие заботы и предоставление детей самим себе может обуславливать возникновение аддиктивного поведения [5].

Некоторые авторы отмечают наличие личностной предрасположенности к игровой зависимости. Ей обычно подвержены нарциссические личности, ориентированные на получение немедленных удовольствий без каких-либо затрат. Они способны быстро и глубоко регрессировать, если отсутствует прочная система духовных ценностей, что особенно опасно в молодом возрасте. Большинство авторов связывают предрасположенность индивида к аддиктивному поведению с определенными акцентуациями характера (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный типы) [4].

Личностные характеристики аддиктов, выделенные нами выше, могут обуславливать соответствующие особенности поведения. Зависимые от компьютерных игр часто демонстрируют поведение возбуждения или

эмоциональной разрядки, которое трудно контролируется и в дальнейшем вызывает дискомфорт. В психологии зависимостей такое поведение относится компульсивному.

С точки зрения когнитивистикой модели поведения у личностей зависимых от компьютерных игр существует специфическая «иллюзия контроля», склонность к иррациональным установкам. В соответствии с «иллюзией контроля» В.В. Зайцев приводит предположение, что игроки верят в подконтрольность ситуации игры, однако на самом деле ситуация таковой не является. К иррациональным убеждениям относят следующие стержневые характеристики: нетерпеливость к длительным усилиям, низкая фрустрационная толерантность, искажение самооценки [5].

По мнению К. Левина поведение рассматривается как функция личности и ситуации, которая находятся во взаимозависимости. Поэтому изменения в социальном окружении порождают изменения в личности и в ее активности. В соответствие с этим фактом изменения в личности могут приводить к изменениям в отношении к социальному окружению [8].

В связи с этим, при исследовании ситуативных факторов необходимо учитывать характеристики среды, в которых находится зависимая личность и которые могут влиять на формирование игровой компьютерной зависимости. Следует помнить и о том, что часто девиант попросту никому не нужен кроме своих близких и девиантного сообщества, в котором он получает единственную возможность реализации себя как личности. Можно отметить, что при коррекционной работе с такого рода зависимостями, необходимо учитывать характеристики среды и готовить личность, которая вернется в не изменившиеся условия и будет противостоять им [8].

В связи с этим, необходимо рассмотреть среду как фактор воздействия на личность. Одной из важных характеристик среды является культура. В основе возникновения аддиктивного поведения лежит культурное развитие детей и их родителей. Таким образом, культурно малосведущий человек своей безграмотностью может препятствовать нормальному функционированию личности, а так же транслировать свою некомпетентность в вопросах культурного развития своим детям, ближайшим родственникам. Культура характеризуется наличием соответствующих образов, понятий, ценностей, идеалов и других символов, которые разделяет определенное общество.

Отношение культуры и общества к проблемам игровой компьютерной зависимости неоднозначно. Так, например, в общеобразовательных учреждениях педагогами транслируется опасность увлечения такими играми, однако вместе с тем создаются игровые компьютерные клубы, в которых зачастую и происходит зарождение зависимости.

Так, например, российская газета «Известие» сообщает, что 1 сентября в Башкирии умер семнадцатилетний подросток после 22 дневного почти непрерывного нахождения возле компьютера. Он практически постоянно играл в онлайн-игры, отрываясь только на то, чтобы поспать. Это шокирующее событие говорит о наличии деформаций во взглядах и ценностях данной семьи и окружающего его культурного общества. Этим подтверждается факт наличия в современном обществе определенных взглядов, которые могут обуславливать такое аддиктивное поведение молодежи [1].

Необходимо отметить, что интердетерминация игровой компьютерной зависимости сводится не только к взаимодействию личностных и ситуативных факторов, но и самой активности человека. Люди, постоянно сидящие за компьютером, привыкают к определенному типу активностям, отсутствие которых, приводит к его внутреннему дискомфорту, причем на биологическом, психологическом и социальном уровнях. Он обретает новое качество – человек-компьютер *homo-computerus*, не сводимое к простой сумме исходных предпосылок. Для того, чтобы он избавился от этого качества, ему надо создавать альтернативную, не провоцирующую зависимость среду, вооружая альтернативными активностями. Только в этом случае он вернется к своему нормальному качеству *homo-ludens* человек-человечный.

В рамках активностной интердетерминации можно отметить наличие «сбоя» в деятельностном функционировании человека. А именно, происходит сдвиг мотива на цель. А.Н. Леонтьев утверждает, что действия, которые раньше служили для достижения целей, подчиненных какому-то определенному мотиву, приобретают самостоятельное значение и отщепляются от первоначальной мотивации. При этом вспомогательные цели, на которые данные действия были направлены, приобретают статус самостоятельного полноценного мотива [6]. В связи с этим, игра в компьютере изначально является действием для достижения определенной цели (расслабления, отгораживание от проблем и др.), а затем она приобретает статус самостоятельного мотива, тем самым формируя увлеченность компьютерными играми, а, в последствие – зависимость от них.

Для более детального изучения характеристик игровой компьютерной зависимости мы провели мини анкетирование. В анкетировании респондентам предлагалось оценить свою включенность в процесс игры, временные рамки увлечения ею и т.д. В исследовании принимали участие 40 человек. Среди них 20 подростков и 20 юношей.

Данные, полученные в результате анкетирования, мы подвергли качественному анализу и выделили средние показатели по выборке респондентов подростков и респондентов юношей.

В среднем, возраст начала игровой деятельности в компьютере приходится на 10-13 лет. Юноши так же утверждают, что первое знакомство их с компьютерными играми приходится на 10-13 лет. Можно предположить, что время, с которого начали играть респонденты, связано со временем широкого распространения таких игр.

В свою очередь подростки отмечают, что обращаются к компьютерным играм несколько раз в день и проводят за играми от 3 до 6 часов. Это уже может свидетельствовать о наличии активного интереса к компьютерным играм, а так же наличии свободного времени и отсутствии информации по его правильному использованию. Юноши, в свою очередь, не так увлечены такими играми и обращаются к ним раз в неделю на 1-2 часа. Эти результаты говорят об более сформированной личности, которая не заикливается на одном виде деятельности (компьютерной игре), и подходит к организации своего свободного времени более ответственно, нежели подростки.

Обе возрастные категории утверждают, что не испытывают предвкушения ситуации игры и эйфорию, когда обращаются к компьютерным играм. Однако, эти ответы можно расценивать как социально желательные, так как эмоциональная включенность, безусловно, возникает, если человек проводит за игрой более 40 минут. Данные временные рамки обусловлены особенностями устойчивости внимания у здорового человека [2].

Подростки признают, что часто засиживаются у компьютера допоздна, пренебрегая сном. Эти данные подтверждают наше предположение о не умении подростков организовывать свое время. А юноши утверждают, что редко пренебрегаю сном.

По результатам исследования, одной из ситуативных интердетерминант у подростков является наличие свободного времени, когда отсутствует организованность какой-либо деятельности. Это еще раз подтверждает наше предположение о неумении подростков организовывать свой досуг, результатом которого является увлечение компьютерными играми.

Юноши, в свою очередь проявляют интерес к компьютерным играм, когда ощущают усталость. В данном случае компьютерная игра выступает в роли деятельности, направленной на снятие напряжения. Однако, общеизвестно много других способов отдыха. Но юноши сознательно выбирают именно игру в компьютере. Этот факт можно связать с желанием отгородиться от окружающей реальности, путем «побега» в виртуальную, которая привлекательна для каждого по-разному.

Возрастное развитие подростничества подтверждает наши результаты касательно причины увлечения компьютерными играми. Респонденты утверждают, что играют в такие игры потому, что играют их

друзья. Здесь очевидно то, что респонденты стараются вступить в ту группу, которая является, по их мнению, референтной.

Подводя итог всему вышесказанному необходимо отметить:

1) проведенный анализ проблемной области компьютерной аддикции показал, ограниченность персонцентрических подходов к ее решению, обусловленных недооценкой влияния факторов окружения и доминирующей активности;

2) нами предлагается расширение и углубление рамок анализа проблемной области игровой аддикции за счет рассмотрения интердетерминационного характера взаимодействия личностных, окруженческих и активностных составляющих;

3) результаты пилотажного исследования интердетерминант игровой аддикции показали, что подростки более активно включены в игровую деятельность, нежели юноши. Это может быть связано с особенностями возрастного развития подростков, а именно, влияние референтных групп, формирование ценностно-смысловой сферы, нежелание «быть как все» и др. А у юношей обращение к компьютерным играм носит более осознанный характер и неконтролируемость данного процесса может иметь достаточно серьезные последствия.

В заключение, можно сказать, что проблема игровой компьютерной зависимости несет в себе достаточно большую угрозу подрастающему поколению, так как в настоящее время общественность попустительски относится к таким играм. Социум принимает данную зависимость как баловство, однако в ее основе лежат сложнейшие механизмы функционирования психики, что в будущем может очень сильно осложнить нормальное протекание психических процессов.

Список использованных источников

1. Башарова, С.В. В России появился способ борьбы с зависимостью от компьютерных игр / С.В. Башарова [Электронный ресурс] – 2015. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/590816>. – Дата доступа: 15.11.2015.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов.–М.: ЧеРо–2001.–858 с.
3. Даулинг, С. Психология и лечение зависимого поведения. / С. Даулинг–М.: Независимая фирма “Класс”– 2000.–240 с.
4. Комер, Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики / Р. Комер.–3-е изд.–2002.–610 с.
5. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обзорение

психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева.–1991.– №1.–С. 8–15.

6. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат. – 1975. – 304 с.

7. Янчук, В.А. К построению социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания // В.А. Янчук / От истоков к современности: 130 лет от организации психологического общества при Московском университете / под ред. Д.Б. Богоявленской–М.: Когито-Центр.–2015.–С. 136–138.

8. Янчук, В.А. Формирование культурной компетентности и создание экокультурной диалогической поддерживающей среды как условия преодоления трудных жизненных ситуаций ребенком // В.А. Янчук / Ребенок в трудной жизненной ситуации: пособие для педагогов-психологов, социальных и педагогических работников / под ред. д-ра психол. наук, проф. В.А. Янчука–Минск: АПО.– 2014.–С.10–25.

Ступчик Е. Е. –студент-магистрант 1 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор **В.А. Янчук.**

УДК 316.6: 364.694

Суворова В.В.
СТЕРЕОТИПЫ ПОНИМАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ
ИНВАЛИДОВ ЗДОРОВЫМИ ЛЮДЬМИ

В статье представлены результаты исследования стереотипов понимания и восприятия инвалидов здоровыми людьми.

В современном обществе численность инвалидов велика и они дифференцированы по разным критериям. Было предпринято ряд мер относительно улучшения материального положения; были приняты ряд законов, которые отражают права инвалидов в современном обществе [6]. В 1982 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила Всемирную программу действий в отношении инвалидов [3]. В Беларуси принят Закон «О социальной защите инвалидов», который определил основные направления государственной политики касательно этой категории граждан [2].

«Инвалидом признается лицо, которое в связи с ограничением жизнедеятельности вследствие врожденного либо неврожденного недостатка физических или умственных способностей, нуждается в социальной помощи и защите. Ограничение жизнедеятельности лица выражается в полной либо частичной утрате им способности или возможности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, а также в их социальной неприспособленности» [2, с. 36].

Стереотип «(от греч. stereos – твердый и typos – отпечаток) – относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта (группы, человека, события, явления и т. п.), складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе» [4, с. 384].

Стереотипизация – «восприятие, классификация и оценка социальных объектов (событий) на основе определенных представлений» [4, с. 385]. Стереотипизация может привести к двум различным следствиям в процессе познания людьми друг друга. С одной стороны к определенному упрощению процесса познания другого человека (не обязательно несет на себе оценочную нагрузку). Во втором случае стереотипизация приводит к возникновению предубеждения. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта (опыт этот был негативным), то всякое новое восприятие представителя той же самой группы окрашивается неприязнью [1].

В связи с этим, инвалидность не свойство человека или характеристика его поведения, а ярлык социального происхождения. Социальные проблемы инвалидов следует принимать во внимание, но не со стороны патологичности субъекта или группы, которых следует излечить или изъять из «нормального» контекста. Важным становится процесс повседневного взаимодействия, пересмотр жизненных ситуаций их участниками, имеющихся трудностей и стратегий адаптации, вырабатываемых самими людьми, их окружением, системами поддержки [5].

Гипотеза исследования заключается в том, что существуют как позитивные, так и негативные тенденции в стереотипизации инвалидов здоровыми людьми.

Были отобраны две методики: «Методика личностного дефференциала» (разработанная в НИИ им. Бехтерева) и экспресс-опросник «Индекс Толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). «Методика личностного дефференциала» (разработанная в НИИ им. Бехтерева) является основной и направлена на определение основных качеств, которые присущи инвалидам и здоровым людям. Методика «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) является буферной методикой, позволяя снизить возможность однотипного повторения ответов.

В качестве респондентов выступали граждане Республики Беларусь, проживающие на ее территории. Количество составляет 112 человек, из которых женщин 89 человек, мужчин – 23. Возраст испытуемых от 18 до 76 лет. По семейному положению есть, как и семейные – 32 человека, так и холостые (не замужние) испытуемые – 80 человек. По отношению к религии: верующие и не верующие. Имеют и воспитывают детей 31 человек, не имеют детей 81 человек. По образованию разделяются на имеющих высшее образование, средне-специальное, обязательное среднее и профессионально-техническое. Респондентами являются люди, работающие в разных сферах, а также учащиеся. Контрольная группа отсутствует.

К обстоятельствам, которые могут повлиять на результаты, можно отнести установку на неопределенные ответы (наличие в шкале среднего значения), мотивация испытуемых, желание выполнять задания и социальная желательность как тенденция к выбору социально-положительного ответа.

В качестве методов обработки первичных данных использовались ключи по методике «Личностного дефференциала» (разработанная в НИИ им. Бехтерева) и экспресс-опроснику «Индекс Толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). В качестве

методов математической статистики использовались корреляционный анализ, t-критерий Стьюдента независимых переменных.

По результатам проведенного анализа по критерию t-Стьюдента можно говорить, что инвалиды воспринимаются здоровыми людьми как имеющие более высокий уровень самоуважения и обладающие внешней привлекательностью. Это позволяет сделать вывод, что инвалидов склонны воспринимать как носителей позитивных, социально-желательных характеристик. Здоровые люди характеризуются как более критичные к самому себе и неудовлетворенные собственным поведением. В тоже время инвалиды, в отличие от здоровых людей, характеризуются как неуверенные в себе, зависимые от внешних обстоятельств и оценок, нуждающиеся в помощи от других людей в трудных ситуациях (Таблица 1).

Инвалиды здоровыми людьми в основном воспринимаются как интровертированные, пассивные, сдержанные при общении, отдают предпочтение спокойным эмоциональным реакциям. (Таблица 1).

Таблица 1. Результаты статистического анализа

Сравниваемые		Среднее значение «инвалиды»		Среднее значение «здоровые люди»	
параметры	Среднее значение	df	t-value	df	p
Оценка	7,696429	2,982143	5,042648	222	0,000001
Активность	-0,803571	5,803571	-9,81697	222	0,000000
Сила	0,035714	4,517857	-6,68911	222	0,000000

По результатам проведенного анализа по критерию t-Стьюдента по полу, можно сделать вывод, что женщины больше склонны оценивать инвалидов в положительном ключе, связанном с внутренними характеристиками (общительность, дружелюбие и решительность). Мужчины же в основном опираются больше на привлекательность внешности (параметр «обаятельность-непривлекательность»).

Семейный статус респондентов не имел большого влияния на уровень стереотипизации. Однако люди, не состоящие в браке, представляют инвалидов как людей общительных, экстравертированных, зачастую импульсивных. Поэтому можно сделать вывод, что люди, не состоящие в браке, менее подвержены отрицательной стереотипизации, приписывая инвалидам положительные качества.

В зависимости от родительского статуса, можно сделать следующие выводы: бездетные люди больше склонны рассматривать инвалидов как внутренне и внешне обаятельных людей, имеющих самоуважение, принимают их. Люди, воспитывающие детей, рассматривают инвалидов как решительных, которые могут пойти на риск.

Люди, которые не имеют детей, в большей степени считают, что и инвалиды, и здоровые люди дружелюбны и общительны, что им

свойственно открыто выражать свое недовольство. Люди, воспитывающие детей, считают, что здоровые люди деятельностны, способны быстро принимать решения, напряжены. Поэтому можно сделать вывод, что люди, которые воспитывают детей, в большей степени подвержены стереотипизации связанной с параметром общительности и дружелюбия. Люди, не имеющие детей, меньшее значение уделяют параметрам деятельности инвалидов.

Не было выявлено влияние религиозности респондентов на стереотипизацию. Это может быть связано с тем, что религия включает терпимость и толерантное отношение к другим.

По результатам проведенного корреляционного анализа, было выявлено, что чем выше у людей уровень удовлетворенностью жизни, тем больше они склонны рассматривать инвалидов как более открытых ($r=0,26$; $p<0,05$), но менее привлекательных и обаятельных ($r=-0,23$; $p<0,05$), по сравнению с представлением и восприятием здоровых людей. Других существенных связей с удовлетворенностью жизнью не было выявлено.

По результатам о связях между переменными с использованием коэффициентов корреляции, можно сделать следующие выводы: людям старшего возраста больше характерно приписывание инвалидам добродушия («добрый – эгоистичный (ин)» ($r=0,30$; $p<0,05$)). Чем больше возраст человека, тем больше инвалида рассматривают как напряженного, иногда раздражительного, но честного и искреннего, не способного солгать («честный – неискренний (ин)» ($r=0,23$; $p<0,05$)).

Инвалидам склонны приписывать такие качества, как: доброта, честность, решительность. Но в тоже время деятельность («деятельный – пассивный» ($r=0,19$; $p<0,05$)), уверенность в собственных силах («уверенный – неуверенный» ($r=0,19$; $p<0,05$)) больше характерна для людей здоровых. Инвалиды рассматриваются как зависимые как от других, так и от обстоятельств (зависимый – независимый (ин)» ($r=-0,20$; $p<0,05$)), враждебны по отношению к другим («враждебный-дружелюбный (ин)» ($r=-0,24$; $p<0,05$)), необщительны («нелюдимый – общительный (ин)» ($r=-0,20$; $p<0,05$)).

Чем старше человек, тем больше он склонен приписывать стереотипы, как инвалидам, так и здоровым людям (в основном наделять негативными характеристиками). Взрослые люди имеют более высокий уровень стереотипизации по отношению к инвалидам (возраст респондентов от 18 до 76 лет). Это может быть связано с тем, что взрослые люди имеют свой определенный опыт и особенности воспитания.

Исходя из предыдущих результатов, можно говорить о том, что существуют как негативные, так и позитивные тенденции процесса стереотипизации по отношению к инвалидам. С одной стороны, инвалиды характеризуются как привлекательные и обаятельные, воспринимаются

как более деятельностные, добродушные по сравнению со здоровыми людьми. Но в тоже время их наделяют такими характеристиками, как: менее общительные и энергичные, зависимые и незащищенные, неуверенные в своих силах. Инвалиды воспринимаются как направленные на себя и эгоистичные, интересующиеся собой. Им в меньшей степени характерна импульсивность, инвалиды воспринимаются как замкнутые и невозмутимые люди.

Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время помимо объективных причин, которые препятствуют формированию безбарьерной среды для инвалидов, существуют некоторые психологические препятствия. Они увеличивают социальную дистанцию между здоровыми людьми и инвалидами. Поэтому в первую очередь при формировании безбарьерной среды, необходимо обращать внимание на психологические преграды.

Список использованных источников

1. Алексеева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Алексеева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
2. Козак, Е.И. Социальная реабилитация детей инвалидов в Беларуси: состояние, проблемы, перспективы / Е.И. Козак // Социально – педагогическая работа. – 2008. – №1. – С. 36-38.
3. Королева, В.В. Отношение к инвалидам – показатель зрелости общества/ В.В. Королева // Охрана труда и социальная защита. – 2010. – №2. – С.88-91.
4. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Романов, П. В, Ярская-Смирнова, Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. – 260 с.
6. Романов, П.В. Инвалиды и общество: двадцать лет спустя / П.В. Романов // СОЦИС. Социологические исследования. – 2010. – №9. – С. 50-58.

Суворова Варвара Владимировна – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К. В. Карпинский**.

УДК 159.955:005.321:159.9-057.86

Тарутис А. А.

ОСМЫСЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА: СУЩНОСТЬ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

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.

Понятие смысл часто фигурирует в научном и обыденном общении. Ни в философии, ни в психологии нет общепринятого определения данного понятия. И в свете различных теорий данное понятие имеет свое определение. В настоящее время, в связи с тем, что необходимо решать целый ряд актуальных задач как теоретических, так и прикладных, где понятие «смысл» играет ключевое значение, требуется определенное уточнения данного понятия

Понятие «осмысленность жизни» в исторической логике развития представлений о смысле как общепсихологической категории раскрывается в таких понятиях как «смысл жизни», «смысловая сфера личности», «смысловое образование», «личностный смысл». В связи с этим наиболее целесообразно рассматривать данное понятие, основываясь на вышеперечисленных категориях.

Собственно понятие «осмысленность» берет свое начало от понятия «смысл». Смысл – это внутренне содержание чего-либо. Ведь все предметы, объекты, явления вокруг имеют свое внутренне содержание, свое значение или условное обозначение. Следовательно, понять значение или содержание предмета или объекта – это и есть усвоить его смысл.

Смысл может зависеть от цели. Ведь человек из многообразия окружающего мира может выделять для себя значимые объекты и значения. И тогда эти смыслы становятся для него осознанными или субъективными. Но в мире есть и неосознаваемые смыслы или объективные. Это можно проследить в случае, когда объекты и предметы не наделены смысловой нагрузкой для человека. Кроме того, на смысл влияют наши когниции или наши знания об окружающем мире. Это может подтверждаться высказыванием Джеймса Бьюдженталя о том, что мы конструируем смыслы событий, исходя из того, кем мы являемся, и чем являются объекты, включенные в это событие.

Важно отметить, что в философии и в обыденной жизни, понятие смысл имеет различные значения. Можно услышать утверждения о смысле жизни, о смысле поступка, о смысле музыки, о здравом смысле и др.

Подчеркнем, что понятие «осмысленность жизни» было введено в психологическую науку и изучено отечественным психологом Д.А. Леонтьевым. Он изучал его в контексте раскрытия смысловой сферы личности и отмечал, что само понятие «смысл» пошло из философии и лингвистики. На протяжении долгого времени многие философы, а затем и психологи рассматривали данное понятие в рамках своих концепций и теорий. Д.А. Леонтьев раскрывал смысловую реальность в рамках деятельностного подхода. Пытаясь по-новому увидеть место и роль понятия смысла в становящейся новой, неклассической психологии, он выдвинул на первый план анализа категорию жизненного мира, которая выступает смыслозадающим контекстом для самого понятия смысла.

В зарубежной психологии сходным по смыслу, но в то же время не являющимся прямым аналогом является термин «ноодинамика». Данное понятие было введено известным австрийским психологом В. Франклом. Он предложил его для описания проблемы поиска и реализации смысла человеческой жизни. В теории В. Франкла, в которой смысл жизни является центральным объяснительным понятием, характеризуется его психологическая природа и место в поддержании психического здоровья индивида. В основе предложенной теории лежат три основополагающих аспекта: учение о стремлении к смыслу; учение о смысле жизни; учение о свободе воли.

В. Франкл стремление рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, которая собственно и противопоставляется фрейдовскому принципу удовольствия. Согласно его теории, именно стремление к поиску и реализации смысла определяет мотивацию поведения, а также развитие личности в целом. Автор отмечает, что смыслы сами по себе нам не даются в «готовом» виде. Мы можем лишь выбрать для себя призвание, а уже в нем найти смысл.

Постулируя индивидуальность отдельно взятого смысла жизни конкретного человека, В. Франкл, тем не менее, полагает, что в принципе смысл доступен любому человеку независимо от пола, возраста, интеллекта, образования, характера, и религиозных убеждений. Человек не может создать себе смысл жизни, он должен обнаружить его вовне и реализовать его в собственной жизни, в чём и заключается сущность стремления, интенциональность человека. Он в своей жизни не может быть замкнут на себе.

Важно также отметить, что осознанность влияет не только на развитие нашей личностной сферы, но и на наше профессиональное становление. Профессиональная деятельность личности занимает одно из

наиболее важных мест относительно других многообразных видов деятельности. Ведь именно профессиональная деятельность образует основную форму активности субъекта, она аккумулирует в себе главные характеристики основного вида деятельности человека – социально обусловленного и осознанного. Реализуя попытки добиться успехов в профессиональной деятельности, человек, хочет он того или нет, вступает в социальные отношения, которые опосредуют динамику смысложизненных ориентаций через новые связи и оказывают влияние на развитие личности.

При положительной мотивации субъекта (которая тоже должна быть осмысленной) целостный процесс профессиональной деятельности обуславливает формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально-значимых качеств данной профессии, и накладывает весьма существенный отпечаток на всю личностную структуру человека: психомоторику, стереотипы речи и мышления, установки, а также ценностные ориентации. Весь этот комплекс личностных новообразований может выражаться в профессиональном видении мира, центральнообразующим ядром которого, по нашему мнению, является система личностных смыслов профессионала, уровень функционирования которой и определяет отношение человека к характеру, процессу, направленности и результатам деятельности. Именно личностные смыслы, которые оказывают воздействие на ценностно-смысловом уровне, делают акцент на отношении человека к профессиональной деятельности как весьма важной части его жизни, которая собственно и определяет его статус в обществе.

Для каждой профессии характерен не только свой смысл деятельности и своя определенная система ценностей, но и, прежде всего, направленность деятельности на объект. В связи с этим, большой интерес представляют профессиональные группы, чья деятельность как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, т. е. профессии, имеющие деонтологический статус. Приведем один из классических примеров такого вида профессий. Это, собственно, практическая деятельность психолога, которая специфична, прежде всего, кругом своих задач, обусловленных взаимодействием специалиста с широчайшим спектром явлений окружающей социальной действительности.

В процессе своей профессиональной деятельности именно психологу приходится иметь дело с различными возрастными, социальными, культурными категориями людей. Однако, при этом, объектом его деятельности всегда остается индивидуальность человека, который обращается за помощью к специалисту как к компетентному в его жизненных трудностях и проблемах лицу. При этом важно обратить

внимание, что в ходе такого взаимодействия сам психолог становится элементом достаточно близкого окружения этого человека. Все это требует от психолога особых индивидуальных качеств, мировоззрения, системы ценностей и, прежде всего, осмысленного, интернализованного отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Рассматривая проблему эффективной профессиональной деятельности психолога, отметим, что преобладающее большинство исследователей указывают на значимость выраженности определенных специальных способностей к данному виду деятельности. Так, например, такие психологи как Н. В. Бачманова и Н. А. Стафурина отмечают талант общения, как одну из специальных способностей психолога. Структура этой способности определяется следующим образом:

- умение полно и правильно воспринимать человека;
- умение понимать внутренние свойства и особенности человека;
- умение к сопереживанию;
- умение анализировать свое поведение;
- умение управлять самим собой и процессом общения [2, с. 37].

Авторы поясняют, что психологу в своей работе важно не только обладать коммуникативными навыками, но быть готовым понять личностные характеристики человека, быть терпимым к нему, безусловно принимать его. Важно осознавать не только что происходит с самим клиентом во время консультационной сессии, но и быть осознанным по отношению к самому себе.

Отечественные психологи Н. А. Аминов и М. В. Молоканов, отмечают, что в основе успешной деятельности психолога лежит уровень сформированности таких характеристик, как интерперсональные и проектные умения и антропоцентрическая направленность. Вследствие чего, авторы выделили некоторые компоненты специальных способностей психолога. В частности, к ним относятся индивидуально-психологические особенности мышления и проективных действий [1, с. 105].

В. М. Молоканов также считает, что задатками специальных склонностей к деятельности в области практической психологии могут выступать психофизиологические предпосылки, а именно, свойства активированности и лабильности нервной системы [5, с. 78].

В результате исследования, проведенного Л. М. Бэчтолдом, Э. Э. Вернером, Р. Б. Кеттеллом и Дж. Е. Древалом, был представлен следующий психологический портрет эффективного психолога: это личность с творческим мышлением, которая склонна к самоанализу, любящая работать в одиночестве, независимая и самоуверенная, но всегда готовая воспользоваться новыми возможностями для приобретения нового опыта, эмоционально устойчивая, наделена развитым чувством

самоконтроля, не привержена стандартам, обладает гибким мышлением и легко адаптируется [4, с. 67].

Данная проблематика получила достаточно широкое освещение в современной психологической науке. Однако, на наш взгляд, говорить о тех или иных характеристиках, которые определяют эффективность деятельности психолога, возможно только в случае осмысленного отношения психолога к себе в рамках профессиональной деятельности и его отношения к самой собственно деятельности в общем контексте жизни. Личностные характеристики психолога, действительно, могут обрести статус профессионально значимых качеств, если он будет внутренне свободен в ситуации выбора и сможет взять на себя ответственность не только за процесс, но и результат своей деятельности. Данные характеристики не могут быть выражены сильно или чуть-чуть, они либо есть, либо их нет.

О. Л. Подлиняев, рассматривая развитие профессиональной компетентности педагога, отметил, что данный процесс динамичен неравномерно. Если на «этапе компетентности» специалист, в той или иной степени свободы, воспринимает себя как авторитетного и подготовленного, то диссонансное столкновение с какими-либо новыми и нестандартными ситуациями и обстоятельствами в профессиональной деятельности может привести к кризису компетентности. «Этап кризиса компетентности» может поставить специалиста перед определенным выбором: полное отрицание диссонансной реальности, компромиссное принятие диссонансной реальности, принятие диссонансной реальности и реорганизация прежней модели поведения. Когда специалист находит новые знания и способы деятельности, обеспечивающие постепенное восстановление утраченной компетентности на качественно новом уровне на «этапе реорганизации», то это позволяет выйти ему на новую ступень профессионального роста и обрести чувство «компетентности» в процессе решения разных по характеру и уровню сложности задач на «этапе стабилизации» [6]. Важно отметить, что рост профессиональной компетентности так или иначе зависит от способности человека брать на себя ответственность в ситуации деонтологического выбора, а для этого весьма важно осмысленное отношение субъекта деятельности к себе во всех временных аспектах субъективной реальности.

Также, по нашему мнению, невозможно рассматривать эти характеристики как индивидуальные особенности личности, поскольку они проявляют себя только в контексте определенной жизненной ситуации. В связи с этим важно отметить об особых формах проявления осмысленного отношения к ситуации, генерализованного в таких категориях, как эмпатия, интенциональность и аутентичность. Это отношение дано в актуальном смысловом состоянии, отражающем процесс

синхронизации временных локусов смысла относительно элементов объективной реальности на личностном и смысловом уровнях системы личностных смыслов [7, с. 267].

Таким образом, резюмируя вышесказанное отметим, что процесс функционирования системы личностных смыслов и профессиональная деятельность взаимодетерминированы и в комплексе обуславливают целостный процесс личностного развития профессионала. С одной стороны, отношение к профессионально-трудовой деятельности и среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, осознаваемая часть которой существует в виде ценностных представлений и ориентаций, выражающих жизненные перспективы. С другой – собственно процесс непосредственного участия в профессиональной деятельности и взаимодействия с профессиональной средой оказывает влияние на систему личностных смыслов, которая обуславливает адекватный для деятельности уровень ее функционирования. Однако, в то же время адекватность уровня функционирования системы личностных смыслов характеру и направленности профессиональной деятельности, которая выражается в осмысленном отношении к этим элементам действительности и себе как субъекту этого отношения, обуславливает проявление личностных характеристик, которые очень важны для эффективной деятельности.

Список использованных источников

1. Аминов, Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 104 – 109.
2. Бачманова, Н. В., Стафурина, Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Вып. 5. – Л., 1985. – С. 36-42.
3. Донцов, А. И., Белокрылова, Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов Вопр. психол. – 1999. – № 2. – С. 42 – 49.
4. Личность ученого (социально-психологический портрет): реферативный сборник. – М.: ИНИОН АН СССР, 1983. – 267 с.
5. Молоканов, М. В. Изучение соотношения показателей теппинг-теста с профессионально значимыми качествами практического психолога // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, – № 1. – С. 75 – 83.
6. Подлиняев, О. Л. Теория и практика гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и послевузовского образования): Автореф. дис...докт. пед. наук. – Хабаровск. – 1999.

7. Серый, А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – 497 с.

Тарутис Анастасия Андреевна – магистрант факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент, кандидат психологических наук, *С.Н. Жеребцов*.

УДК 316.6

Татарко К.И.
ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ: ФУНКЦИИ,
ФАКТОРЫ, ВИДЫ

Представлен ряд вопросов относительно феномена социальных стереотипов, ответы на которые в психологической науке характеризуются неоднозначностью и неопределенностью. В данной статье к ним относятся функции и виды социальных стереотипов, а также факторы, влияющие на их функционирование. В свою очередь, социальные стереотипы понимаются как упрощенные, схематизированные и устойчивые образы определенной группы, распространяемые на всех ее представителей.

Родоначальником понятия «социальный стереотип» является У. Липман, который впервые в 1922 году упомянул его в своей книге «Общественное мнение». В дальнейшем, данный феномен отличался яркой и насыщенной жизнью в научном сообществе, его характеристики дополнялись новой, уточняющей и противоречивой информацией, и до настоящего времени он является предметом рассмотрения в многочисленных публикациях: анализируются закономерности его формирования, функционирования, способов коррекции или устранения. Помимо этого, социальный стереотип является часто употребляемым житейским понятием. Тем не менее, существует ряд вопросов, которые требуют детального рассмотрения в силу их неоднозначности: оценочное отношение к социальным стереотипам на основе их функциональных особенностей, факторы, влияющие на функционирование социальных стереотипов и виды стереотипов. Перейдем к их рассмотрению.

Социальные стереотипы выполняют следующие функции:

- экономят умственные усилия человека в процессе его познания действительности, освобождают от принятия решения в типовых ситуациях. Мир многогранен, изменчив и не постоянен, поэтому человек не может самостоятельно постичь его, только некоторую его часть. Благодаря стереотипам, человек имеет информацию об основных характеристиках окружающей его реальности, находящейся за пределами его досягаемости. Это достигается в процессе социализации, благодаря различным ее институтам [2, 4, 5, 6, 8, 11, 15]. Таким образом, стереотипы создают чувство стабильности, комфорта, надежности, ощущения «хозяина положения» [8];
- схематизируют, упрощают социальное окружение человека, что способствует его ориентации в межличностном взаимодействии (люди знают, что можно ожидать от представителя определенной группы). Связано с ограниченными возможностями когнитивной системы человека,

который не может одновременно обрабатывать весь поток информации, доступный ему в социальной среде [1, 10, 11, 12, 14, 15];

- влияют на поведение носителя стереотипа [3]. В соответствии с содержанием стереотипа, человек выстраивает определенную модель поведения относительно представителя социальной группы. Например, у подростка в содержании стереотипов в отношении пожилого человека могут присутствовать такие характеристики как «слабость», «плохо слышит», «беспомощность». В связи с этим, такой подросток может в разговоре с пожилым человеком повышать голос (для того чтобы его собеседник лучше услышал), оказывать чрезмерную помощь, беспокоиться о его самочувствии. Также стереотипы могут оказывать влияние на характер взаимоотношений между людьми в процессе их взаимодействия. Могут ухудшать взаимоотношения. Этот вывод основан на утверждении, что стереотип искажает информацию, делает ее ложной. Именно информация, которая не соответствует действительности, по мнению ряда ученых, мешает людям эффективно выстраивать отношения друг с другом, т. к. одним из условий взаимопонимания является наличие у них одинаковых запасов сведений о предмете рассуждения, похожие модели предметной области [1, 2, 4, 6]. Также стереотипы могут вызывать безразличное отношение либо актуализировать желание человека общаться с представителем соответствующей группы [3];

- сохраняют и защищают ценности человека, уровень его самооценки, способствуют поддержанию позитивной групповой идентичности [1, 4, 14];

- влияют на поведение представителя стереотипизируемой группы. Данная функция получила название эффект самосбывающегося (самореализующегося) пророчества. Когда оправдываются ожидания носителя стереотипа, которые проявляются в их действиях по отношению к представителям соответствующих групп [3].

На первый взгляд, может сложиться впечатление о согласованности мнений ученых относительно функциональных особенностей социальных стереотипов. В действительности, исследователи, основываясь на функциях социальных стереотипов, начинают оценивать данный феномен, что приводит к существованию различных взглядов относительно данного вопроса, которые характеризуются колебанием, неопределенностью и изменчивостью. Изначально возникло мнение об аморальности, негативной природе социальных стереотипов, которые рассматривались как следствие лениости человеческого мышления. Причиной такого понимания является искажение социальным стереотипом действительности [1, 10, 11]. Тем не менее, видение социального стереотипа преимущественно в негативных оттенках отличалось

непродолжительностью, и сменилась следующими точками зрения, актуальными на сегодняшний день:

- двойственность социальных стереотипов, которые выполняют положительные и отрицательные функции. Психология должна рассматривать проблему социальных стереотипов с различных сторон и описывать весь набор их функций, а не акцентировать внимание только на отрицательных чертах [1, 2, 11]. Искажение информации, которое являлось одной из причин понимания социального стереотипа как негативного феномена, может и не рассматриваться как отрицательная функция, т.к. искажение информации может являться, например, своего рода психологической защитой;

- социальный стереотип является нормальным и естественным психическим процессом. Психология должна объяснять, интерпретировать изучаемые феномены, а не выстраивать оценочные суждения. Иначе можно потерять главное: психологическую составляющую изучаемого феномена. Данная точка зрения стала иметь право на существование вследствие трактовки социального стереотипа через призму когнитивной психологии [1, 10, 12, 13].

Необходимо отметить, что акцентированность на валентности социальных стереотипов сопровождается анализ не только их функциональных особенностей, но и содержания. Происходит разделение содержания социальных стереотипов при интерпретации результатов исследования на положительные и отрицательные характеристики. К примеру, традиционно описание пожилого человека связано с негативными значениями: бесполезный, беспомощный, больной; что касательно молодых людей, то им приписываются преимущественно положительные характеристики: активный, энергичный, привлекательный [7]. Образ типичного подростка стереотипно включает в себя многочисленные негативно окрашенные характеристики: наглый, самоуверенный, грубый и т.д. [9]. Люди приписывают участникам войны отрицательные черты характера: агрессивность, конфликтность, заносчивость [4]. В связи с этим, возникают следующие вопросы:

- насколько информация о валентности социальных стереотипов является важной и требующей пристального внимания со стороны исследователей;

- насколько является возможным определение знака валентности содержания социальных стереотипов.

Что касательно факторов, влияющих на функционирование социальных стереотипов, то рядом авторов отмечается хаотичность результатов их психологических исследований [12, 13]. В настоящее время выделяются следующие факторы, которые могут оказывать влияние на сам

процесс стереотипизации при познании человека человеком и на содержание социальных стереотипов:

- ситуационные факторы: наличие когнитивной нагрузки, характер принимаемого решения, присутствие других групп, публичная обстановка и т.д. [3];
- личностные особенности носителя стереотипа: уровень самооценки, мотивационная сторона психики (интерес к познаваемому социальному объекту, желание быть точным), уровень образованности, настроение, возраст, пол, профессиональное образование, критичность, личностные черты, такие как авторитаризм и замкнутость, состояние фрустрации, ценности и т.д. [3, 4, 10, 15];
- особенности стереотипизируемой группы и ее представителей: отличие от окружающих, гомогенность группы и т.д. [3];
- соотношение между субъектом и объектом стереотипа: непохожесть, отсутствие психологической близости, отсутствие взаимозависимости и т.д. [3].

Таким образом, выделяются многочисленные факторы, влияющие на содержание социальных стереотипов и на сам процесс стереотипизации в межличностном познании. Интерес представляет остающийся открытым вопрос о соотношении этих факторов друг с другом, а также о наличии общей детерминанты, лежащей в основе их функционирования, например, мотивации.

В заключении, обратимся к вопросу о существующих видах социальных стереотипов. Считается, что стереотипизация может проявляться в различных сферах человеческих отношений. Наиболее распространенная типология социальных стереотипов включает в себя национальные, этнические, ролевые, гендерные, возрастные, профессиональные стереотипы. В свою очередь, рядом авторов отмечается чрезмерная концентрация исследований на этнических стереотипах, при этом профессиональные и возрастные стереотипы находятся за пределами исследовательских размышлений [1, 7, 9, 13].

Таким образом, в данной статье рассмотрен ряд вопросов, которые в силу их неопределенности и многозначности позволяют социальным стереотипам, несмотря на длительную историю их изучения, сохранять свою актуальность.

Список использованных источников

1. Агеев, В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. - 1986. - №1. – С. 95-101.
2. Белоногов, С.Е. Социальный стереотип: позитивное или негативное явление / С.Е. Белоногов // Science Time. – 2014. - №2. - С. 5-8.

3. Гулевич, О.А. Психология межгрупповых отношений / О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт. – 2007. – 432 с.
4. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. - М.: Изд-во Институт психологии РАН. - 1998. - 232 с.
5. Кенрик, Д. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! (серия «Главный учебник») // Д. Кенрик, С. Нейберг, Р. Чалдини. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК». - 2002. – 256 с.
6. Кон, И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предубеждений) / И.С. Кон // Новый мир. – 1966. – № 9. – С. 187-205.
7. Курышева, О.В. Социально – психологическое исследование возрастных стереотипов молодежи / О.В. Курышева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2010. – Т 2. – С. 105-116.
8. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман. - Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. Редакторы перевода К.А. Левинсон, К.В. Петренко. — М.: Институт Фонда «Общественное мнение». - 2004. – 384 с.
9. Микляева, А.В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен / А.В. Микляева // СПб.: Речь. - 2009. – 163 с.
10. Нельсон, Т. Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения / Т. Нельсон. - СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК». - 2003. – 384 с.
11. Попков, В.Д. Стереотипы и предрассудки: их влияние на процессы межкультурной коммуникации / В.Д. Попков // Журн. социол. и социальной антропологии. – 2002. – № 3 – С. 178–191.
12. Рогач, М.С. Стереотипизация личности // М.С. Рогач // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. - № 4. – С. 73–79.
13. Рождественская, Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком / Н.А. Рождественская // Вопросы психологии. - 1986. - №4. – С. 69–76.
14. Стефаненко, Т.Г Социальные стереотипы и межэтнические отношения / Т.Г. Стефаненко.- Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. М.: Изд-во Моск. ун-та. - 1987. – С 242–250.
15. Суходольская Н.П. Социальный стереотип в жизнедеятельности людей / Н.П. Суходольская // Философия и общество.- 2007. - №3. – С. 152–260.

Татарко Кристина Игоревна – студентка 6 курса (магистратура) факультета философии и социальных наук БГУ.

Научный руководитель — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ, доцент ***Ю.С. Смирнова***.

УДК 159.9

Трайгель Е.С.**ВЗАИМОСВЯЗЬ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ПРОСТРАНСТВА И САМООТНОШЕНИЯ СУПРУГОВ**

Статья посвящена изучению особенностей суверенности психологического пространства (далее – СПП) и самоотношения супругов. Проанализированы основные теоретические аспекты данной проблемы, а также некоторые результаты эмпирического исследования особенностей СПП и самоотношения. Применялись методы описательной статистики.

Проблема исследования психологического пространства личности и его суверенности имеет глубокие корни, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Несмотря на это, она также является актуальной для современной психологии. На сегодняшний день в зарубежной науке имеется довольно пестрая картина подходов, связанных тем или иным образом с проблематикой личного пространства (К. Левин, Э. Холл, Р. Соммер, М. Вольфе). Однако во всех этих подходах вне сферы внимания оказывается проблема психологической суверенности.

С решением данной проблемы связано возникновение в отечественной психологии нового субъектно-средового подхода (С.К. Нартова-Бочавер), рассматривающего проблему личного пространства в аспекте психологической суверенности [3, 4]. Суверенность является ядром психологического пространства личности. Можно выделить комплекс индивидуально-личностных характеристик, способствующих или препятствующих обретению суверенности, среди которых наиболее важными оказываются темперамент, пол и экзистенциальная наполненность бытия, что говорит о разных путях обретения суверенности.

Согласно данному подходу, психологическое пространство личности понимается как субъективно значимый фрагмент бытия, то есть существенный, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека [4, с.77].

Психологическое пространство включает целый комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территория, личные предметы, социальные привязанности, установки). Эти явления приобретают для субъекта личностный смысл и охраняются всеми доступными ему физическими и психологическими средствами. Психологическое пространство имеет свои границы, прочность которых дает человеку ощущение безопасности и комфорта. Психологическое пространство с целостными границами обозначается как суверенное, поскольку его обладатель может

поддерживать свою личностную автономию, а пространство с нарушенными границами определяется как депривированное [3].

Психологическое пространство как детерминанта деятельности личности взаимосвязано с другими структурами самосознания личности, оказывающими влияние на ее поведение. Одной из таких структур являются самоотношение. По мнению таких авторов, как В.В. Столин, С.Р. Пантеев, Е.Т. Соколова самоотношение является центральным компонентом в структуре самосознания [7]. Самоотношение определяет картину представления о себе и поведенческие проявления. Оно имеет трехкомпонентное строение. Оно включает в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты [2].

Самоотношение как структура самосознания личности в значительной степени детерминированы условиями, в которых личность осуществляет свою жизнедеятельность.

Брак и семья оказывают первостепенное влияние на все стороны формирования и развития личности человека. Главная задача семьи может быть обозначена как - обеспечение психологической защищенности, развития личности и формирования позитивной Я-концепции всех ее членов. Семья – это структура, в которой каждый из элементов связан с другими невидимыми эмоциональными и традиционными узами, формирующими семейное «Я» человека [1].

Проблема качества и благополучия брачно-супружеских отношений является в настоящее время центральной в семейной психологии. В реалиях нашего времени человеку особенно необходимо обрести гармоничный, счастливый союз с другим человеком. Осознание возможности произвольного установления и регуляции психологических границ в супружестве способно укрепить позитивные установки на создание семьи и способствовать стабилизации брака.

Суверенность по-разному формируется и переживается в супружеских отношениях: психологическое пространство может стать частью пространства супруга, если он доминирует в семье, а может пересекаться или иметь несколько точек соприкосновения с пространством другого. Поэтому выявление взаимосвязи между СПП и самоотношением супругов явилось целью нашего исследования.

В качестве метода диагностики психологического пространства использовался опросник «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер [4]. При диагностике самоотношения использовали «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева [6].

В исследовании приняли участие 100 человека, то есть 50 супружеских пар с различным стажем в браке. По критерию «стаж в браке» испытуемые были разделены на 4 группы: первую группу составили пары со стажем в браке от одного месяца до 5 лет, вторую – от 5

лет и одного месяца до 10 лет, третью группу – от 10 лет и одного месяца до 15 лет, четвертую – от 15 лет и одного месяца до 20 лет.

На первом этапе мы проводили обработку и анализ результатов полученных с помощью опросника «Суверенность психологического пространства».

Было выделено три группы респондентов с разным уровнем суверенности психологического пространства личности: с низким (депривированным) – 17 %, средним – 64 % и высоким (гипертрофированным) – 19% уровнем суверенности (см. рис. 1).

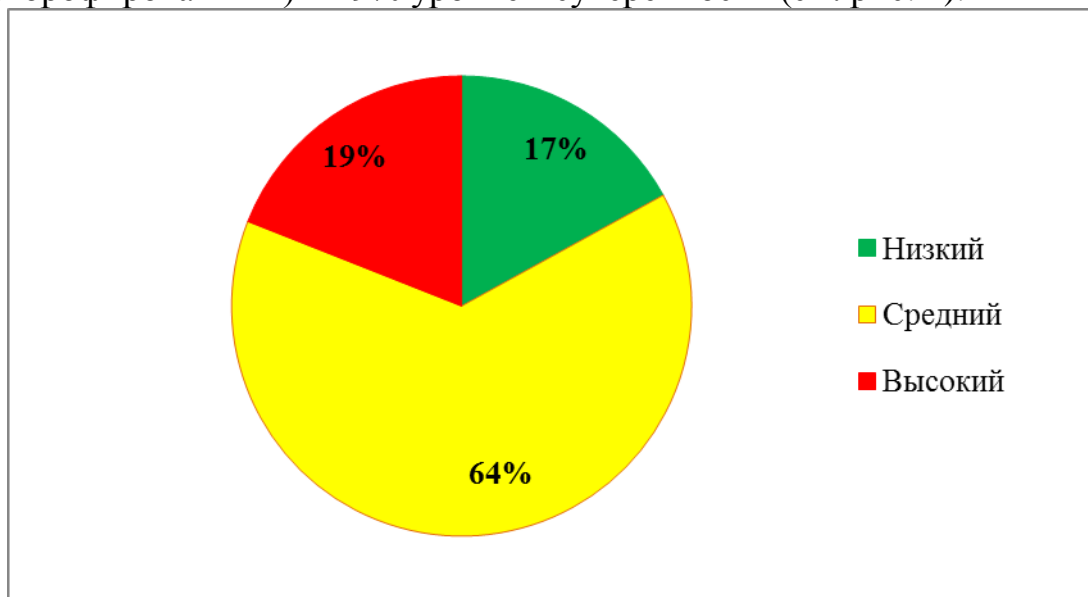


Рисунок 1- Уровни суверенности психологического пространства выборки респондентов

В первую группу с низким (депривированным) уровнем суверенности были объединены респонденты с показателями суверенности до 40 баллов, эта группа составляет 17 %. Для респондентов данной группы характерным является напряжение и чувство беспокойство по поводу снижения прочности границ личного пространства, высокая адаптированность и компенсация «дефицитов» суверенности одних параметров другими, нарушение личной целостности и идентичности и, как следствие, нарушение приделов личной ответственности.

В группу среднего уровня суверенности психологического пространства относятся показатели суверенности от 40 до 60 баллов – это 64% от общего числа участников исследования. Показатели суверенности этой группы находятся в пределах нормы, что указывает на целостность и суверенность границ психологического пространства, возможность активного личностного самоопределения, самовыражения и самоутверждения, а также возможность поддерживать свою личную автономию, чувство уверенности и безопасности.

Группу с высоким уровнем суверенности, где значения показателей составляет выше 60 баллов, составляет 19 % респондентов. Для этой группы характерна высокая однообразность психологического пространства, отсутствие более или менее суверенных его аспектов, что свидетельствует о высокой «закрытости», психологическом дистанцировании субъекта от значимых фрагментов окружающей действительности.

Минимальный показатель по уровню суверенности психологического пространства личности составляет 14 баллов, а максимальный – 76 баллов. Среднее значение общего показателя суверенности для выборки составляет 50 баллов.

Распределение средних значений показателей выборки по выделенным шкалам суверенности выглядит следующим образом: суверенность физического тела (СФТ) – 8,6 баллов; суверенность территорий (СТ) – 9,2 балла; суверенность мира вещей (СВ) – 10,8 баллов; суверенность привычек (СП) – 8,1 балла; суверенность социальных связей (СС) – 4,3 балла; суверенность ценностей (СЦ) – 9,4 балла.

На следующем этапе исследования, анализ данных происходил с помощью методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева.

Полученные результаты значения показателей самоотношения исследуемой выборки можно представить в качестве средних значений показателей самоотношения по шкалам (см. рис. 2).

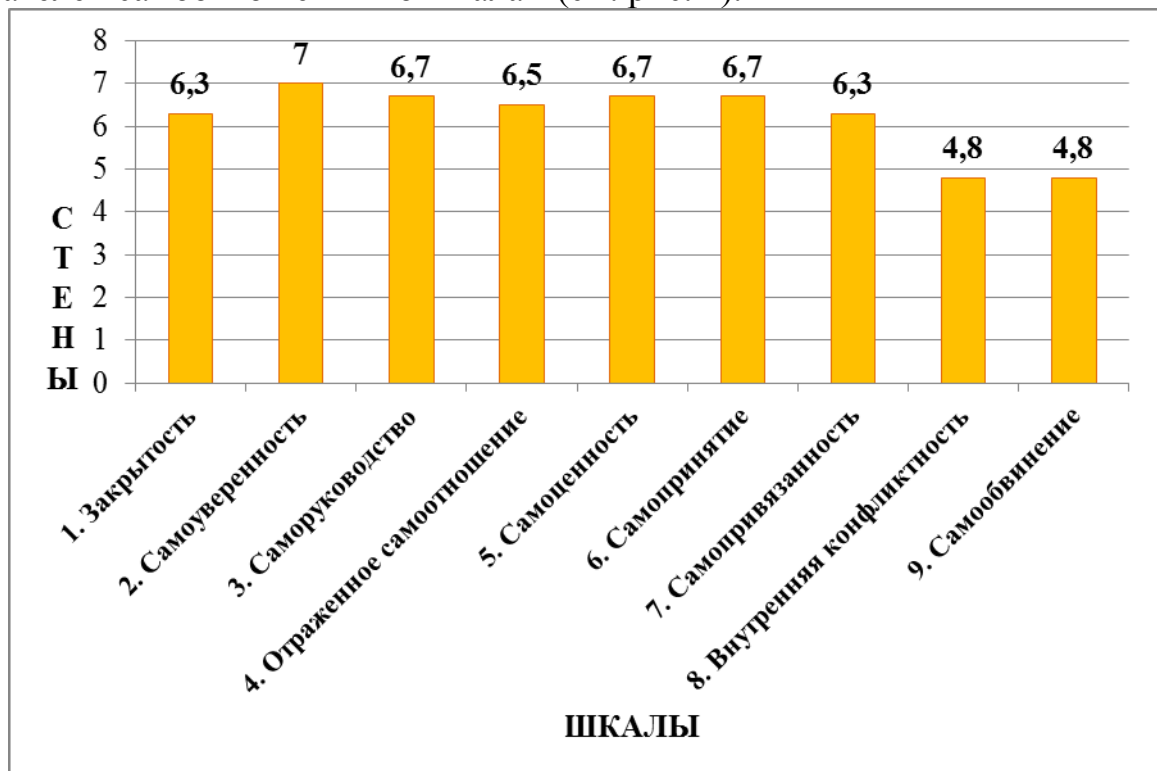


Рисунок 2 - Средние значения показателей самоотношения по шкалам

Полученные результаты позволяют говорить, что для респондентов данной выборки, не смотря на гендерные различия, характерными является средние значения по всем шкалам самоотношения, а наиболее выраженными в пределах этих значений являются следующие модальности: самоуверенность (7), саморуководство, самопринятие и самооценność (6,7). Это указывает на то, что в целом самоотношение к себе респондентов зависит от адаптированности в ситуации.

Наименее представленными являются значения шкал внутренней конфликтности и самообвинения (4,8), что также подтверждает избирательное, положительное отношение к себе, высокую оценку своих достижений, а при возможных дополнительных препятствиях, недооценку своих возможностей.

Таким образом, показатели суверенности психологического пространства и самоотношения респондентов данной выборки имеют свои особенности.

Список использованных источников

1. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. / А.Я. Варга – СПб.: Речь, 2001. – 362с.
2. Колышко, А.М. Психология самоотношения: Учеб. Пособие / А.М. Колышко – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102с.
3. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности: Монография. / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.
4. Нартова-Бочавер, С.К. «Суверенность психологического пространства» — новый метод диагностики личности. /С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – с.77–89.
5. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение Текст. / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – № 6. – с. 27–36.
6. Пантеев, С.Р. Методика исследования самоотношения. /С.Р. Пантеев – М.: Смысл, 1993. – 32с.
7. Столин, В.В. Самосознание личности. / В.В. Столин – М.: Вагриус, 1993. – 456с.

Трайгель Екатерина Сергеевна – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент **Е.В. Костюченко**.

УДК 159.9 + 37.091.212

Тукальская Н. И.
ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ИНЖЕНЕРНО-
СТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье раскрывается динамика мотивации учебной деятельности студентов. Анализируются структурные компоненты внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов. Представленные результаты позволяют обнаружить особенности внутренней и внешней мотивации в зависимости от факультета и курса обучения.

В современном мире отчетливо видны противоречия в образовательном процессе вуза между возрастающими требованиями к профессиональной подготовленности выпускников и реальным уровнем их готовности к профессиональной деятельности. Совершенствование подготовки студентов в условиях современного образования обусловлено многими факторами, среди которых важным является мотивация учебной деятельности студентов вуза [1].

Мотивация учебной деятельности студентов относится к числу профессионально значимых личностных характеристик. Она является как показателем, так и критерием успешности и качества профессионального становления будущего специалиста, под которым подразумевают формирование устойчивых положительных мотивов учебно-профессиональной деятельности, социально-значимых и профессионально значимых качеств личности, готовности к профессиональному росту, нахождению оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения учебно-профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности студента, которые обеспечивают успешность будущей профессиональной деятельности. Исследованию проблемы мотивации учебной деятельности студентов посвящены работы многих психологов и педагогов: А. А. Вербицкого, Е. П. Ильина, А. К. Марковой, А. А. Реана, Т. О. Гордеевой, Л. И. Божович, Г. И. Щукина [3,6].

Теоретической основой нашего исследования выступила теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райна. По мнению Э. Деси и Р. Райна, все типы мотивационной регуляции можно расположить на континууме от *амотивации* (отсутствие осознанной мотивации деятельности), через *внешнюю мотивацию*, при которой поведение регулируется обещанным вознаграждением и наказанием (*экстернальная регуляция*), частично или полностью присвоенными внешне заданными правилами, целями, ценностями (соответственно *интроецированная регуляция*) до собственной

внутренней мотивации, связанной с интересом к выполняемой деятельности. Этот континуум отражает не силу мотивации как таковой, а её содержание. При этом сила представленных на нём типов мотивации, как правило, различается. Согласно теории самодетерминации, наибольшее позитивное влияние на деятельность человека оказывает внутренняя мотивация. Потребность в самодетерминации самая важная, ключевая для функционирования внутренней мотивации. Внутренняя мотивация рассматривается в теории самодетерминации как возможно наиболее яркое проявление «позитивного потенциала человеческой природы», представляющее собой «врождённую тенденцию стремиться к новизне и сложным задачам, расширять и упражнять свои способности, исследовать и учиться» [3,4].

Внутренняя и внешняя мотивация, в современных исследованиях мотивации учебной деятельности, были изложены Т. О. Гордеевой, где рассматривались в качестве структурных компонентов мотивации.

Внутренняя мотивация означает феномен, имеющий место тогда, когда причины, порождающие данную деятельность, лежат внутри студента (он сам – источник мотивации), и она сама по себе имеет для студента интерес и ценность. Студент выполняет деятельность потому, что она ему интересна, сам процесс ее выполнения доставляет ему удовольствие и ему хочется добиться в ней наилучших результатов [3].

Под *внешней мотивацией* понимается феномен, присутствующий тогда, когда факторы, иницирующие и регулирующие деятельность находятся вне студента (1) или вне его деятельности (2). В обозначенном выше 1 варианте – другие люди выступают в качестве основного источника стимуляции студента на выполнение деятельности (предлагая награды, поощрения, наказания), во 2 варианте – выполняемая деятельность является средством достижения других важных для студента целей, хотя он сам может быть ее инициатором и сам регулировать ее выполнение [4].

Мотивацию учебной деятельности необходимо изучать в динамике, то есть от курса к курсу, чтобы проследить значимые различия в выраженности структурных компонентов мотивации. Нами было проведено исследование динамики мотивации учебной деятельности студентов психологического и инженерно-строительного факультетов, с учётом специфики будущей профессиональной деятельности.

Предмет исследования – внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности студентов 1,3 и 5 курсов психологического и инженерно-строительного факультетов.

Цель нашего исследования – изучение соотношения внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов психологического и инженерно-строительного факультетов.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: «Шкала внутренней и внешней мотивационной ориентации Т. Амабиле» (адаптация Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина) и опросник «Шкалы Академической Мотивации» (ШАМ) (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. А. Сычев). Полученные результаты обрабатывались с помощью метода математико-статистической обработки данных – U- критерия Манна – Уитни.

Эмпирическое исследование проводилось на базе УО «ГрГУ им. Янки Купалы» (факультеты: психологический и инженерно-строительный). Выборка студентов психологического факультета составила 75 человек, обучающихся на первом, третьем и пятом курсах. Количество респондентов инженерно-строительного факультета – 76 человек. Курсы обучения – первый, третий, пятый. Общее количество респондентов – 151 человек.

Таблица 1 – Показатели распределения результатов, полученных по методике «Шкала внутренней и внешней мотивационной ориентации Т. Амабиле» (адаптация Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина) на 1 курсе психологического и инженерно-строительного факультетах (%)

Факультет	Внутренняя мотивационная ориентация	Внешняя мотивационная ориентация
Психологический	56%	44%
Инженерно-строительный	44%	56%

Анализ полученных результатов (представленных в таблице 1) показал, что уже на 1 курсе психологического и инженерно-строительного факультетов имеются значимые различия в показателях внутренней и внешней мотивационной ориентации. У студентов психологического факультета доминирующей является внутренняя мотивационная ориентация (56%). Студенты-первокурсники психологического факультета поступают с внутренней мотивацией, желанием самостоятельно достичь высоких результатов в будущей профессиональной деятельности, стать высококвалифицированным специалистом и выполнять ту деятельность, которая нравится и приносит удовольствие. У студентов инженерно-строительного факультета доминирующей является внешняя мотивационная ориентация (56%), которая проявляется в стремлении к признанию другими (студенту важно, что думают другие, важно, чтобы другие ставили цели, важность внешней оценки (денег) и признания другими), а также стремление к компенсации, или к награде, постановка перед собой внешних целей.

Студенты-первокурсники инженерно-строительного факультета поступают с внешней мотивационной ориентацией, то есть желанием,

чтобы их в будущем уважали родители и друзья, желанием получать высокий материальный достаток, иметь престижную профессию.

Данные об имеющихся различиях в степени выраженности внутренней и внешней мотивационной ориентации были подтверждены с помощью U-критерия Манна-Уитни. Имеющиеся по шкалам различия на уровне статистической значимости представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Показатели значимых различий в группах студентов 1 курса психологического и инженерно-строительного факультетов (U- критерий Манна-Уитни)

Шкала	Rank Sum Психологический факультет	Rank Sum Инженерно- строительный факультет	U - критерий	P - level
Внутренняя мотивационная ориентация	861,5000	413,5000	88,50000	0,000014**
Внешняя мотивационная ориентация	389,5000	885,5000	64,50000	0,000002**

Значимые различия в степени выраженности мотивационных ориентаций у студентов психологического и инженерно-строительного факультетов были обнаружены по шкалам: – *внутренняя мотивационная ориентация*, значение критерия U–88,5 на уровне значимости $p < 0,05$. Полученные данные свидетельствуют о том, что показатели «внутренней мотивационной ориентации» существенно выше у студентов психологического факультета. Значение p-level свидетельствует о том, что статистикой описано 95,0 % анализируемой выборки; – *внешняя мотивационная ориентация*, значение критерия U – 64,5 на уровне значимости $p < 0,05$. Полученные данные свидетельствуют о том, что показатели «внешней мотивационной ориентации» существенно выше у студентов инженерно-строительного факультета. Значение p-level свидетельствует о том, что статистикой описано 95,0 % анализируемой выборки.

Анализ структурных компонентов внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов 1 курса психологического и инженерно-строительного факультетов обнаружил доминирующие различия: для студентов психологического факультета – познавательная мотивация, в то время как для студентов инженерно-строительного факультета – мотивация самоуважения. Для студентов первого курса психологического факультета доминирующей является познавательная мотивация (соответствующая внутренней мотивации), которая характеризуется стремлением узнать новое, понять изучаемый предмет, связана с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Студенты-

первокурсники поступают на психологический факультет с надеждой решить свои внутренние проблемы, противоречия, возникающие в семейных отношениях. У таких студентов мотивация учебной деятельности направлена на изучаемые предметы, они стремятся познать предмет, получить от него удовольствие.

Для студентов первого курса инженерно-строительного факультета доминирующей является мотивация самоуважения (соответствующая внешней мотивации), которая характеризуется желанием учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе). Студенты, поступающие на первый курс инженерно-строительного факультета в большей степени ориентированы на высокий материальный достаток, на престижность профессии, на возможность гордости за себя и свою профессию, что характеризуется внешней мотивацией. У таких студентов мотивация учебной деятельности направлена на стремление учиться ради ощущения собственной значимости, повышения своей самооценки.

Таблица 3 – Показатели распределения результатов, полученных по методике «Шкала внутренней и внешней мотивационной ориентации Т. Амабиле» (адаптация Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина) на 3 курсе психологического и инженерно-строительного факультетах (%)

Факультет	Внутренняя мотивационная ориентация	Внешняя мотивационная ориентация
Психологический	55%	45%
Инженерно-строительный	54%	46%

Анализ полученных результатов (представленных в таблице 3) на выборках студентов 3 курсов психологического и инженерно-строительного факультетов показал, что на психологическом факультете значимых сдвигов в различии внутренней и внешней мотивационной ориентации в сравнении с 1 курсом обнаружено не было. В то же время, на инженерно-строительном факультете были обнаружены значимые различия в показателях внутренней и внешней мотивационной ориентации: так, если доминирующей на 1 курсе была внешняя мотивационная ориентация, то к 3 курсу доминирующей становится внутренняя мотивационная ориентация (54%). Студенты-строители начинают задумываться о том, зачем и ради чего они учатся, что им необходимо освоить, чтобы стать специалистом в своей области. В результате этого осознания у них возникает ощущение удовольствия от решения новых задач, они предпочитают самостоятельно ставить цели и делать выбор в ту, или иную пользу, что соответствует внутренней мотивационно ориентации.

Следует заметить предпочтение познавательной мотивации в результате анализа структурных компонентов внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов 3 курса психологического и

инженерно-строительного факультетов. На факультете психологии у студентов третьего курса в сознании всё еще сохраняется стремление понять изучаемые предметы, интерес и удовольствие к познанию новых предметов. В связи с недостаточным представлением и нехваткой знаний о будущей профессиональной деятельностью и её специфике у студентов существует ориентация именно на изучаемый предмет и его познание. Особый интерес для понимания динамики мотивации учебной деятельности представляют студенты инженерно-строительного факультета, где можно отметить, что внешняя мотивация учебной деятельности, характерная для студентов первого курса сменилась внутренней мотивацией учебной деятельности (познавательной мотивацией) характерной для студентов третьего курса. Данные изменения могут быть объяснены профессиональным интересом к будущей профессиональной деятельности и, значит, преобладанием ориентации на изучаемые предметы.

Таблица 4 – Показатели распределения результатов, полученных по методике «Шкала внутренней и внешней мотивационной ориентации Т. Амабиле» (адаптация Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина) на 5 курсе психологического и инженерно-строительного факультетах (%)

Факультет	Внутренняя мотивационная ориентация	Внешняя мотивационная ориентация
Психологический	44%	56%
Инженерно-строительный	58%	42%

Анализ полученных результатов (представленных в таблице 4) показал, что на 5 курсе психологического и инженерно-строительного факультетов имеются значимые различия в показателях внутренней и внешней мотивационной ориентации. У студентов психологического факультета доминирующей является внешняя мотивационная ориентация (56%), которая характеризуется в постановке перед собой внешних целей, в стремлении к признанию другими. Обучаясь на пятом курсе, значительная часть студентов-психологов не видят себя в дальнейшей профессиональной деятельности по избранной специальности в связи с невиденьем предмета приложения своих усилий, они стремятся к постановке внешних целей. У студентов инженерно-строительного факультета доминирующей является внутренняя мотивационная ориентация (58%) характеризующаяся предпочтением самостоятельно ставить цели, получать удовольствие от решения новых задач. В частности, об этом свидетельствуют результаты исследований К. В. Вербовой и М. А. Ермакова, проводившихся на студентах-психологах, и показавших недостаточную сформированность профессиональной Я – концепции и профессиональной идентичности [2,5].

Данные об имеющихся различиях в степени выраженности внутренней и внешней мотивационной ориентации были подтверждены с помощью U–критерия Манна-Уитни. Имеющиеся по шкалам различия на уровне статистической значимости представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Показатели значимых различий в группах студентов 5 курса психологического и инженерно-строительного факультетов (U- критерий Манна-Уитни)

Шкала	Rank Sum Психологический факультет	Rank Sum Инженерно- строительный факультет	U - критерий	P - level
Внутренняя мотивационная ориентация	431,5000	894,5000	106,5000	0,000039**
Внешняя мотивационная ориентация	948,0000	378,0000	27,00000	0,000002**

Значимые различия в степени выраженности мотивационных ориентаций у студентов психологического и инженерно-строительного факультетов были обнаружены по шкалам: – *внутренняя мотивационная ориентация*, значение критерия U–106,5 на уровне значимости $p < 0,05$. Полученные данные свидетельствуют о том, что показатели «внутренней мотивационной ориентации» существенно выше у студентов инженерно-строительного факультета. Значение p–level свидетельствует о том, что статистикой описано 95,0 % анализируемой выборки; – *внешняя мотивационная ориентация*, значение критерия U–27,0 на уровне значимости $p < 0,05$. Полученные данные свидетельствуют о том, что показатели «внешней мотивационной ориентации» существенно выше у студентов психологического факультета. Значение p–level свидетельствует о том, что статистикой описано 95,0 % анализируемой выборки.

В результате анализа структурных компонентов внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов 5 курса психологического и инженерно-строительного факультетов следует заметить различия. Для студентов психологического факультета доминирующей является мотивация самоуважения, которая характеризуется желанием учиться ради ощущения собственной значимости. Студенты-психологи начинают понимать, что тех знаний, умений и навыков, полученных ими на протяжении всего обучения в вузе, является недостаточно для реализации себя как профессионала. Они не видят ясного предмета приложений своих усилий и, таким образом, в большей степени ориентируются на ощущения собственной значимости. Для студентов инженерно-строительного факультета доминирующими являются познавательная мотивация и мотивация саморазвития, которые

характеризуются стремлением узнать новое, понять изучаемый предмет, а также стремлением к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности. Студенты-строители к окончанию своего обучения в вузе осознают предмет приложения своих усилий (строительство зданий, сооружений), что проявляется в стремлении к развитию своего мастерства и компетентности, стремлении понять изучаемый предмет, который, в дальнейшем, станет предметом их усилий.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о существовании различий в учебной мотивации студентов психологического и инженерно-строительного факультетов, предполагающие необходимость дальнейшего изучения проблемы мотивации учебной деятельности студентов.

Список использованных источников

1. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–60.
2. Вербова, К. В. Концепт «карьера» в познании социального мира современными студентами / К. В. Вербова // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. – 2015. – №2. – С.128–137.
3. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... доктор. психол. наук: 19.00.07 / Т. О. Гордеева [Электронный ресурс]. – М., 2013. – Режим доступа: <http://psy-science-council.ru>. – Дата доступа: 28.10.15.
4. Гордеева, Т. О., Сычёв, О. А., Осин, Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. – №1. – С.1–10.
5. Ермаков, М. А. Студенчество как актор становления информационного общества / М. А. Ермаков // Высшее образование в России. – 2014. – №11. – С. 105–106.
6. Ксенда, О. Г. Мотивация студентов в условиях современного гуманитарного образования // Проблема мотивации и ответственности в современном образовательном процессе : научно-методические аспекты: материалы IX науч.- метод. конф. ФФСН БГУ. Минск, 21 марта 2012 г. – Минск: БГУ, 2012. – С. 41–43.

Тукальская Надежда Ильинична – магистрант 1 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент ***К. В. Вербова***.

УДК 159.9

Тымонюк А.А.
О ФАКТОРАХ ВЛИЯЮЩИХ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ
АНОЗОГНОЗИИ (ОТРИЦАНИЯ) У ЛЮДЕЙ БОЛЬНЫХ
НАРКОМАНИЕЙ

В статье рассматриваются факторы условия жизни, влияние среды и небольшие участки жизни людей с моментами отрицания болезни и обстоятельствами, повлиявшими на приближение осмысления происходящего. Неспособность больного алкоголизмом и наркоманией критически оценивать свое болезненное состояние в том числе свою способность воздержаться от употребления и вовремя прекратить злоупотреблять. Отношение к болезни, которая понимается, как комплекс переживаний и ощущений больного, его интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих реакций на течение болезни.

Недостаточная изученность проблемы анозогнозии у наркологических больных обусловлена ее сложностью и терминологической путаницей, когда как синонимы употребляются выражения: анозогнозия, некритичность, внутренняя картина болезни, самооценка и идентификация.

Анозогнозия – утрата сознания болезни у пациентов при зависимости в силу их неспособности принять факт заболевания и осознать связанные с последним расстройства личности и поведения. Поскольку, как предполагают некоторые исследователи, принятие этого факта способно снижать значительно самооценку, а также вызывать чувство вины или обреченности.

Некритичность мышления – это фактическое расстройство мышления, утрата целенаправленности и разумной последовательности в процессах мышлении, переход к поверхностному, незавершённому мышлению, и потеря способности мыслить адекватно в соответствии с обстоятельствами и объективными данными.

Внутренняя картина болезни – это все то, что испытывает и переживает больной, вся масса его ощущений, его общее самочувствие, самонаблюдение, его представление о своей болезни, о ее причинах, весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм.

Самооценка – это представление человека о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков.

Идентификация – частично осознаваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей. В ряде случаев может относиться к механизмам психологической защиты. Это

представление о ком-то, как о продолжении себя. Наиболее часто это встречается у родителей, воспринимающих таким образом своих детей. С одной стороны идентифицируясь с ними, родитель как бы приписывает себе молодость и достижения ребёнка, а с другой стороны к этому обычно добавляется проекция на ребёнка собственных желаний, целей и потребностей.

Между тем преодоление анозогнозии у наркологических больных является одной из важнейших задач психотерапии. Феномен, скрывающийся за вышеперечисленными терминами, одновременно описывается как симптом, состояние и как структурное личностное образование. Становление терапевтической ремиссии можно представить как последовательный процесс реадaptации больного к здоровому образу жизни (трезвость – потребление психоактивных веществ – злоупотребление (болезнь) – трезвость).

Стремясь сохранить свои представления о мире и самом себе, больной наркоманией строит систему психологической защиты. При этом собственный негативный опыт искажается или игнорируется полностью, а структура личности становится все более ригидной. У больных наркоманией основными формами защиты являются: отрицание, регрессия и компенсация. Активность психологических защит, способствующих социальной адаптации у зависимых от психоактивных веществ, достаточно высока. Это подтверждается тем, что в некоторых жизненных ситуациях, особенно связанных с приобретением наркотиков, больные ведут себя вполне «адекватно», проявляя при этом повышенную энергию и целенаправленность.

Даже теоретически трудно представить, что полное осознание болезни при наркомании достижимо. Клиническая практика свидетельствует, что демонстрация критики больными наркоманией к своему заболеванию и их абстинентные установки при первичном обращении в медицинское учреждение быстро сменяются на противоположные. На формирование анозогнозии наркологических больных значительное влияние оказывает терпимость современного общества к легализованным наркотикам (никотин, алкоголь), попытки легализации производства и продажи травки в некоторых странах, а также престижность принадлежности к «наркотической субкультуре» творческих, элитарных и криминальных слоев молодежи.

Опыт психотерапевтических групп, программ Анонимных Алкоголиков и Анонимных Наркоманов, групп взаимопомощи наркологических больных, где имеется наибольшая эффективность в устранении наркотической зависимости, подтверждает трудности преодоления анозогнозии больных.

Работая консультантом, инструктором по психологической реабилитации лиц, страдающих алкоголизмом и наркоманией в РЦ «Феникс», РЦ «Парацельс», ПОО «Трезвая сила», у нас была возможность постоянно наблюдать за течением, развитием болезни, расцветом ее разным форм, неоднократных проявлений, рецидивов, а так же затем, что происходит с человеком уже ставшим на путь выздоровления. Пример историй выздоравливающих зависимых людей показывает, что анозогнозия (отрицание) это не барьер, который преодолевается один раз, а дальше идет «все как по маслу». И это не одномоментное осознание всей тяжести, глубины и пагубности происходящего, а в большей степени представляет собой «многослойный пирог» событий, происшествий, случайностей. Множество людей, которые раз за разом, шаг за шагом подходят к точке выбора, принятия решения жить или умирать, подвергать себя опасности дальше или нет, а если жить то для чего? Многоуровневость, неоднозначность, присутствие экзистенциальных смыслов и вопросов, на которые порой не может ответить и здоровый человек. Ответы длиною в годы и вопросы ценою в жизнь, ценою в правду, опыт и мудрость впереди идущих и цинизм сзади стоящих. Сложность...сложность вдохновения к принятию решения жить, когда уже умер, когда употребление психоактивного вещества является идентичным прижизненному самоубийству.

Отрывок интервью «В».

Когда мы пришли на точку старики ребята в окно частного дома показали мне человека, который лежал на столе, нижняя часть его тела находилась в инвалидной коляске, на руках были язвы, они были опухшими, двигаться могла только верхняя часть тела. Они мне сказали – «Парень мы уже в системе, а ты, если пойдешь сюда, в этот дом, к этому человеку через пять лет будешь такой же как он». «Ха-ха-ха» – думал я. Этот инвалид и я здоровый, умный, никогда со мной такого не случится. Сама обстановка, дом, запах, происходящее мне противно, дайте героин, и я пошел по своим делам. Мне дали. Тот полуживой человек был торговцем.

Время пролетело незаметно и этот дом, когда то мне ненавистный стал моим первым домом, мы кололись с этим человеком одной иглой, и я не думал о СПИДе, гепатите и прочих смертельно опасных недугах. Я смотрел на себя в зеркало и вспоминал слова этих ребят. Смотрел на то, как мой продавец и человек от которого во многом зависела моя судьба, чистил свои язвы и искал вены для укола себе, а потом мне. Вот и все, я почти такой же, осталось чуть-чуть. Но он уже смирился, а я нет. Мне еще противно, но выбраться нет сил. И как это я? Мастер спорта по легкой атлетике, женатый человек, отец ребенка... Но он тоже был

когда то мастером спорта по борьбе. Мне всю жизнь говорили, но я всегда делал по-своему.

Этот парень «В» жив, срок сознательной ремиссии семь лет.

Отрывок интервью наркомана «С».

Я пришел на точку за дозой, наркоманы за стажем начали говорить мне в один голос – «Ты посмотри на свои зрачки, они у тебя размером во весь глаз, кинь пока не поздно, тебя уже ломает». Меня охватила дикое бешенство – «Меня ломает, да я просто приболел, поэтому потею, температура и глаза на выкате»! Тогда я думал, что ломки у меня вообще быть не может и не заметил совершенно, что уже два года нахожусь в системе. Я готов был их разорвать за эти слова, как эти наркоманы могут мне вообще такое говорить!?» Они мне дали то, что я просил. И только после пятой или шестой ломки, я понял, что они были правы. Я тогда не видел и не мог осознать, что это была температура не от гриппа, как мне тогда казалась.

Наркоман «С» не употребляет психоактивные вещества три года.

Отрывок интервью «Р».

«Неожиданно собралась вся моя семья, позвали еще несколько человек для того, чтобы поместить меня, непонятно по каким причинам в наркологию. Там меня обкололи снотворным, но я не мог уснуть, когда медсестра вколола мне ударную дозу реланиума, я продолжал бегать по палате и не мог улечься на кровать, в обще не находил себе места. Я подумал, что то идет не так. Меня охватила жутчайшая тоска, это были звонки, которые нельзя было пропустить, но я усердно старался их игнорировать. Прикинувшись нормальным человеком на время, я окунулся в прежнее употребление с удвоенной силой».

Наркоман «Р» пять лет в устойчивой ремиссии.

У зависимых людей наблюдается на период жизни их употребления отрицание двух сторон жизни. Ведь сначала необходимо приложить много усилий для того что бы закрыть глаза на происходящее. Отрицать ту действительность, о которой предупреждают сами зависимые люди. Это отрицание действительности происходит не однократно по отношению к своему разрушающему поведению, по отношению к мнению других, людей уже имеющих опыт болезни, по отношению к мнению родственников и медицинского персонала.

Приведенные выдержки из бесед с бывшими пациентами программ реабилитации, сроки сознательного выздоровления которых превышают три года, свидетельствуют об устойчивой позиции осознанного выздоровления. Парадоксальным является факт того, что отрицание болезни длилось на протяжении всего протекания процесса употребления психоактивных веществ, а это пять, шесть и девять лет, а осознание происходит в период выздоровления. Само признание наличие проблемы

протекало сложно. Для этого потребовалось многократное вмешательство социальной (родители, жены, дети, милиция, наркология) и антисоциальной среды. Потребовалось длительное нахождение (шесть месяцев) в условиях реабилитации в кругу специалистов, людей имеющих ту же проблематику. Дальнейшая социальная поддержка длилась два года.

В этой статье нам хотелось обратить внимание на силу иллюзии, которую создают алкоголь и наркотики, силу самих химических веществ, как препятствия, силу изначально обесцененной жизни (ведь тот, кто ценит свою жизнь, не позволит так относиться к себе и окружающим). Нужно отметить систему многофакторности, как чередующийся ряд отрицания. Часто отрицание длится годами, проблемы усиливаются для того, чтобы человек увидел, почувствовал, осознал наличие проблемы и принял решение жить. И после этого решения ведется работа по преодолению отрицания путем восстановления био-психо-социо-духовной сферы в каждом из ее аспектов детально.

Тымонюк Александр Александрович – магистрант психолого-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина **Г.И. Малейчук**

УДК 159.9.07

Фролов А. С.
СТРУКТУРА ФАКТОРА НАУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ И
ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА
ДЕТЕЙ-СИРОТ

Рассматривается феномен наученной беспомощности и личностные факторы, способствующие её преодолению. Сформулировано общее концептуальное определение феномена наученной беспомощности. Эмпирически выявлена структура фактора беспомощности-самостоятельности.

Необходимость переосмысления обширного исследовательского поля феномена наученной беспомощности и создания общих основ для её диагностики требует проведения комплексных исследований [2; 17]. Разработка концепции преодоления наученной беспомощности может внести вклад в понимание не только патологических, но и позитивных явлений психической жизни человека [2; 6], что поможет решить проблемы профилактики данного нарушения функционирования.

Среди определений термина «learned helplessness», имеются разночтения. В научной и учебной литературе употребляются понятия как «выученная», так и «наученная» беспомощность [2; 3; 17; 18]. Категория «научение» шире, чем категория «выучивание» [10]. Научение – это приобретение опыта вообще разными биологическими системами. Выучивание – это формирование опыта и достижение в этом успеха, что подразумевает наличие цели и специальную организацию процесса. Корректнее использовать понятие «наученная беспомощность», так как она может формироваться как целенаправленно, так и стихийно, как у человека, так и у животных.

Наученная беспомощность связана с возможностью образования условных рефлексов [17], и потому может проявляться у всех живых существ, у которых можно их выработать [16; 21]. Она является неудачей в адаптации организма, вредным приобретённым свойством или особенностью [20]. Беспомощность может изменяться во времени и быть временным явлением [21], а может стать устойчивой личностной особенностью [17], в связи с чем могут проявиться дефициты во всех сферах личности: мотивационной, эмоциональной, когнитивной, волевой и поведенческой [3; 16; 17; 21]. Мотивационный дефицит проявляется в отсутствии побуждения к деятельности, в трудности научения, пассивности, преобладании мотива избегания неудачи; эмоциональный – в подавленном состоянии, симптомах депрессии, безнадёжности, тревоге, страхе, связанным с потерей контроля; когнитивный – в трудности осознания альтернатив для действия в ситуации, недооценке возможностей действия, искажающих убеждениях в собственной неспособности к

действиям; поведенческий – в пассивности, отсутствии реакции, поисковой активности, в избегании; волевой – в покорности условиям, а также привычке к получению помощи у окружающих. Беспомощность может проявляться в различных сферах жизнедеятельности [9].

Отдельно выделяется ряд ситуативных и средовых особенностей, способствующих беспомощности [9; 17; 19; 21; 22]: неопределённость ситуации, невозможность в ней разобраться, невозможность избежать авersive воздействия, воспитание (гипо- или гиперопека), противоречивость поступающей информации, уводящие от правильного решения помехи; личностных особенностей – восприятие причин неудач как внутренних, стабильных и глобальных, а успеха – как внешних, конкретных и непостоянных, заниженная самооценка, тревожность, неуверенность, негативный прошлый опыт и активность по решению задачи, не приведшая к положительному результату, отсутствие опыта преодоления трудностей, самостоятельности, ожидание неудач, ориентация на состояние.

На основании анализа сформулируем следующее определение: *наученная беспомощность* – это комплекс взаимосвязанных качеств, положительно связанных с тревожно-депрессивным, пессимистическим восприятием реальности, неуверенностью, сензитивностью к препятствиям и рядом ситуативных особенностей, способствующих неопределённости и снижающих возможности контроля, безвыходностью и безальтернативностью ситуации, а также с приобретённым опытом систематических неудач и с отсутствием необходимых навыков самостоятельности, и проявляющихся как в поведении животных, так и в дефицитах мотивационной, волевой, эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер личности человека, и приводящих к неудачам в адаптации и неспособности проявления субъектной активности в разных сферах жизнедеятельности.

Было выявлено сочетание ресурсов личности, взаимосвязанных между собой, препятствующих образованию и способствующих преодолению наученной беспомощности. Самодетерминация [4; 23] – способность к автономному выбору, ведущему к вовлечённости в интересующее событие. Она связана с удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и связях с другими и соотносится с феноменами мастерства и познавательной активностью, даёт энергетический импульс для деятельности. Самодетерминация входит в структуру личностного адаптационного потенциала и тесно связана с компонентами вовлечённости и контроля жизнестойкости, определяет меру внутренней свободы от условий, способствует стремлению к личностному росту, осмысленности, компетентности, построению отношений и

поддержанию здоровья, является энергетическим резервуаром для уверенности и самоэффективности.

Жизнестойкость как мера контроля, вовлечённости и принятия риска [15], определяет социальную компетентность и набор инструментов совладания, служит буфером, защищающим личность от негативных воздействий. Это способность к превращению стрессовых ситуаций в ситуации возможностей, убеждение в наличии альтернатив и ресурсов и способность воспользоваться ими. Высокая жизнестойкость связана с коммуникативными навыками, направленностью на задачу, уверенностью и самостоятельностью, способствует поддержанию высокой самоэффективности.

Самоэффективность не сводима к жизнестойкости, атрибутивному стилю, локусу контроля и уверенности. Высокая самоэффективность усиливает установки на контролируемость и успех, повышает общую жизнестойкость. Если высокой самоэффективности сопутствуют представления об изменяемости способностей, то возрастает вовлечённость в деятельность, усиливается ориентация на повышение компетентности и достижения. Самоэффективность – это ожидание не только того, что результаты можно контролировать, но и ожидание возможности самостоятельного достижения этих результатов. Она соответствует когнитивному аспекту уверенности и благоприятствует общей положительной самоустановке [1; 12]. Уверенность – способность предъявлять требования к миру и добиваться их осуществления, имеет когнитивный аспект и эмоциональный, связанный с отсутствием социального страха, честностью, открытостью и способностью к импровизации [12; 13].

Отдельно выделяется стремление к достижениям, адекватная самооценка и реалистичный уровень притязаний, гибкость внутренних норм, богатый опыт и высокая рефлексивность, способность к самообозрению, гибкий и оптимистический атрибутивный стиль [3; 17; 18].

Для проверки теоретических положений в марте 2015 года нами было проведено эмпирическое исследование.

Выборку составили 60 человек: 30 сирот (4 мужского пола и 26 женского, возраста 17-22 лет, средний 18,8 лет) и 30 лиц контрольной группы (11 мужского пола и 19 женского, возраста 17-22 лет, средний 19,1 лет). Все студенты БГУ и Юридического колледжа БГУ.

Использованы методики: шкала самооценки депрессии У. Зунга (1965) в адаптации Т. И. Балашовой [11]; личностная шкала проявлений тревоги Д. Тейлора (1953) в адаптации В. Г. Норакидзе (1975) [11]; русскоязычный опросник каузальных ориентаций, Д. А. Леонтьева, О. Е. Дергачёвой (2005) [5]; тест жизнестойкости в адаптации Д. А. Леонтьева

и Е. И. Рассказовой (2006) [8]; тест оптимизма Л. М. Рудиной (2003) [31]; тест уверенности В. Г. Ромека (1998) [13].

Исследование проводилось по плану ex-post-facto, данные обрабатывались при помощи программного пакета SPSS v 16.0 (критерий Манна-Уитни и факторный анализ).

Предполагалась большая выраженность негативных факторов, способствующих наученной беспомощности у лиц из группы риска – детей-сирот. Отношения в семье в раннем детстве (опека или отчужденность, наличие поддержки, любви) влияют на комплексное развитие измеряемых в исследовании качеств [8; 17].

В результате не было выявлено значимых различий в выраженности ряда личностных качеств у испытуемых экспериментальной и контрольной группы. Обнаружена большая выраженность вовлечённости у лиц из числа детей-сирот ($U = 292,00$; $p < 0,05$). Такие результаты противоречат постулатам теории жизнестойкости [8] и могут быть объяснены тем, что все измеренные качества личности в реальности связаны между собой прямыми и обратными связями, составляют неразрывное единство, и, постоянно проявляясь в разных интегральных качествах личности, взаимно компенсируют друг друга и сами обретают разные свойства в зависимости от целого, в которое входят. Фактор сиротства сам по себе может, ослабляя одни качества, усиливать другие, которые по обратной связи компенсируют и поддерживают ослабленные качества, вновь усиливая их.

Мы не знаем отношения респондентов к факту своего сиротства. Неизвестно, каковы взаимоотношения в семьях респондентов контрольной группы. Результаты могут быть связаны и с социальными факторами, один из них – социальная поддержка [8]. Она может реализовываться не только через семью и родителей, но и проявляться в межличностных отношениях с друзьями, знакомыми, эмоционально близкими людьми, а может исходить от специальных официальных учреждений. Возможно, что отсутствие родительской семьи и побуждало детей-сирот к активному поиску социальных связей и их расширению, а также расширению социального опыта и опыта взаимодействия с миром в целом, что позволяло им самостоятельно адаптироваться к той среде, в которой они находились. Ситуация сиротства могла поспособствовать становлению самостоятельности, ведь сирота вынужден, в силу своего положения, быть самостоятельным. Отсутствие стабильных условий жизни в детстве, которые могла обеспечить семья, необходимость постоянно самому принимать решения побуждало к активному участию в происходящем.

Далее выявлялась структура фактора беспомощности / самостоятельности. Качество вовлечённости не вошло в предполагаемый фактор и это позволило перейти к факторизации на всей выборке.

Была выявлена факторная модель, значимо не отличающаяся от данных (критерий χ^2 , $p = 0,640$; метод максимального правдоподобия, варимакс вращение с нормализацией Г. Кайзера).

Таблица 1 наглядно представляет факторную структуру.

Таблица 1 – Структура факторов наученной беспомощности и самонадеянности

Переменная	Экстракция	Факторы			
		до вращения		после вращения	
		беспомощность	самонадеянность	беспомощность	самонадеянность
Субдепрессия	0,999	0,999	0,003	0,972	–0,231
Тревожность	0,577	0,568	–0,504	0,434	–0,624
Контроль	0,799	–0,572	0,687	–0,395	0,802
Принятие риска	0,424	–0,303	0,576	–0,159	0,631
Уверенность в себе	0,464	–0,327	0,598	–0,178	0,658
Оптимизм	0,241	–0,206	0,446	–0,096	0,482
Объяснённая дисперсия, %		31,51	26,90	35,82	22,59
Общая, %		58,41			
Собственные значения		3,26	0,84	3,26	0,84

В фактор наученной беспомощности вошли переменные: с положительным знаком – сниженного настроения и личностной тревожности, с отрицательным – контроля, принятия риска и уверенности в себе. Наученной беспомощности соответствуют сниженное настроение (вплоть до депрессии), высокие показатели личностной тревожности, убеждение в отсутствии контроля над собственной жизнью – человек не борется с обстоятельствами, не стремится им противостоять, он пассивен по отношению к ним, чувствует себя не властным над собственным выбором, отказывается от возможности выбирать. Чем более выражена наученная беспомощность, тем ниже уверенность в себе [12; 13]. Этот компонент приближается к представлению о самооффективности – при наученной беспомощности человек сомневается в ней, у него может присутствовать представление о своих способностях как о низких. При выраженной наученной беспомощности человек менее склонен к риску, так как риск предполагает активность, инициативность, которой у человека в этом состоянии нет. Для беспомощности характерно стремление закрыться от своего опыта, из-за наличия искажающих реальность субъективных убеждений игнорируются объективные возможности – человек убеждён в собственной несостоятельности, неспособности совершить действие, даже если в ситуации есть возможность для действия. Наученной беспомощности соответствуют низкие показатели по фактору оптимизма. Он представляет собой соотношение пессимистического атрибутивного стиля и оптимистического, т. е. указывает на то, насколько человек видит причины неприятностей и хороших событий

внутриличностными / внешними (персонализация), постоянными / временными (стабильность) и действующими в разных сферах жизни или только в одной (глобальность). Чем выше результирующая оценка по этому фактору, тем более оптимистичен человек – он может видеть причины хороших событий внутренними, стабильными и глобальными (например, представляет себя компетентным и развитым субъектом, который всегда и везде справится с вызовами ситуации), а причины неприятностей – внешними, локальными и конкретными (неудача – результат случая). То, что отрицательный полюс этого фактора соответствует наученной беспомощности, согласуется с теоретическими построениями, которые объясняют наученную беспомощность депрессивным (или пессимистическим) атрибутивным стилем [18; 19]. Т. о., есть основания утверждать, что теоретические предположения о факторе наученной беспомощности подтвердились. Отметим, что выделенный фактор – это стабильная латентная личностная переменная и интегральная диспозиция [17].

Во второй фактор входят те же качества, но с противоположными знаками. Ему соответствует высокая степень контроля – убеждённости в том, что сопротивление принесёт результат; высокая степень принятия риска – убеждённости в том, что всё, что случается, способствует собственному личностному росту; высокая уверенность в себе – убеждённости в собственных способностях к принятию волевого решения в трудных ситуациях, связанных с выбором; высокий оптимизм, что соответствует и отсутствию сниженного настроения и тревожности. Этот фактор можно было бы назвать самоволием и настойчивостью, но в данном случае отсутствует такая характеристика как вовлеченность в деятельность. Незначимо оказалось и такое качество как самодетерминация, которое позволило бы несколько «охладить» этот фактор. Этот фактор не в полной мере отражает и противоположность наученной беспомощности – самостоятельность, которая предполагает рациональность – организованность, ответственность, дисциплину [7]. Он отражает скорее беззаботность и максимализм, что может способствовать преодолению наученной беспомощности, но не в полной мере. Низкая депрессивность и тревожность в сочетании с высоким оптимизмом и крайней убеждёностью в своих силах, рискованным поведением, может быть названа самонадеянностью. Именно такая самонадеянность, на наш взгляд, может в первое время, обеспечить определённый запал при выполнении деятельности, стремление эту деятельность выполнять и даже устойчивость к первым постигшим неудачам, но интерес этот может быть несколько поверхностным и слабым, а запал может быстро пройти, и, в последствии, самонадеянность может обнаружить свою обратную сторону – быстрый отказ от деятельности и даже наученную беспомощность.

Таким образом, выявлена структура фактора наученной беспомощности как комплекса стабильных личностных качеств, а именно: сниженного настроения, высокой тревожности, низкого стремления к контролю над происходящим, пассивности и бездеятельности, неуверенности в своих способностях и пессимистичного видения реальности. Параллельно выявлен фактор самонадеянности, характеризующийся оптимизмом и беззаботностью, а также высокой степенью принятия риска и сильной самоуверенностью.

Список использованных источников

1. Булышко, Н. А. К проблеме самоэффективности личности в психологии / Н. А. Булышко // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2009. – № 3(24). – 37-43.
2. Волкова, О. В. Степень разработанности и история проблемы выученной беспомощности / О. В. Волкова // Научный сетевой журнал клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика [Электронный ресурс]. 2013. – № 1(1). – Режим доступа : http://medpsy.ru/climp/2013_1_1/article14.php. – Дата доступа : 30.09.2013.
3. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации : сб. научн. ст. ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – С. 47-102.
4. Дергачёва, О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Района / О. Е. Дергачёва // Современная психология мотивации : сб. научн. ст. ; под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – С. 103-121.
5. Дергачева, О. Е. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций. / О. Е. Дергачева, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2008. – № 3. – С. 91-106.
6. Зелигман, М. Как научиться оптимизму / М. Зелигман ; [пер. с англ. И. Зотов]. – Москва : Вече ; Персей ; АСТ, 1997. – 432 с.
7. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – 2-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 368 с.
8. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Расказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
9. Немов Р. С. Беспомощность / Р. С. Немов // Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – Москва, 2003. – Ч. 2. – С. 93-95.
10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И Ожегов, Н. Ю Шведова. – Санкт-Петербург : Азъ, 1992. – 960 с.
11. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е издание. – Москва: Гуманитарный издательский центр Владос, 1999. – Кн. 1 : Система работы психолога с

детьми разного возраста / Е. И. Рогов. – 1999. – 384 с. ; Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов. – 1999. – 480 с.

12. Ромек, В. Г. Психологические особенности уверенной в себе личности / В. Г. Ромек // Социальная психология личности в вопросах и ответах : учебное пособие / С. А. Беличева [и др.] ; под. ред. В.А. Лабунской. – Москва : Гардарики, 1999. – Разд. 11. – С. 207–225.

13. Ромек, В. Г. Тесты уверенности в себе / В. Г. Ромек // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. – Ростов-на-Дону : Ирбис, 1998. – С. 87-108.

14. Рудина, Л. М. Индивидуально-психологические особенности адаптивности женщин к состоянию беременности : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Л. М. Рудина. – Москва, 2003. – 198 с.

15. Фомина, А. Н. Жизнестойкость личности / А. Н. Фомина. Москва : МПГУ, 2012. – 152 с.

16. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2 издание. – Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. – 860 с.

17. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Д. А. Циринг. – Томск, 2010. – 456 л.

18. Янчук, В. А. Консультативно-коррекционная практика: атрибутивная терапия наученной беспомощности / В. А. Янчук // Психология. – 2001. – № 1. – С. 3–17.

19. Abramson, L. Y. Learned helplessness in humans: critique and reformulation / L. Y. Abramson, M. E. P. Seligman, J. D. Teasdale // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87, № 1. – P. 49-74.

20. Maier, S. F. From helplessness to hope: The seminal career of Martin Seligman / S. F. Maier, C. Peterson, B. Schwartz // The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E.P. Seligman / S.F. Maier [and etc.] ; in ed. J.E. Gillham. – Philadelphia, 2000. – P. 11–37.

21. Maier, S. F. Learned Helplessness: Theory and Evidence / S. F. Maier, M. E. P. Seligman // Journal of Experimental Psychology: General. – 1976. – Vol. 105, № 1. – P. 3–46.

22. Ric, F. L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique / F. Ric // L'année psychologique. – 1996. – Vol. 96, № 4. – P. 677–702.

23. Ryan, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health / R. M. Ryan, E. L. Deci // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49, № 3. – P. 182–185.

Фролов Артём Сергеевич – студент 4 курса отделения психологии факультета философии и социальных наук БГУ.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры психологии Белорусского государственного университета, магистр психологических наук ***Н. П. Блаженкова***.

УДК 159.99

Хлапова Е. Н.**ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ СЛОГОВОГО ЧТЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье формулируется проблема влияния психологической структуры учебной деятельности на успешность слогового чтения учащихся младшего школьного возраста. Автор формулирует идею о том, что успешность слогового чтения зависит как от уровня сформированности отдельных компонентов системы деятельности, так и от ее структурно-функциональных особенностей.

Проблема исследования. Использование в современной школьной практике федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) направлено на решение ряда важнейших образовательных задач. Наиболее актуальные из них связаны с формированием трех типов результата учебной деятельности, требования к которым ориентируют учителя в разработке и реализации образовательных программ. К таковым результатам относят: 1) личностные, связанные с формированием готовности к саморазвитию ребенка, мотивации, ценностно-смысловой сферы и др.; 2) метапредметные, направленные на формирование универсальных учебных действий – познавательных, регулятивных, коммуникативных; 3) предметные, отражающие освоенный обучающимися в ходе изучения предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания [3; раздел II].

Проблема достижения заявленных результатов определяется тем, что учитель начальных классов, зачастую не имея специального психологического образования, ориентируется в своей работе на преимущественное достижение предметных результатов в русском языке, литературном чтении, математике и др. учебных предметах. В связи с этим в достижении нормативных личностных и метапредметных результатов обучения возникают трудности, связанные с диагностикой уровня и динамики развития ребенка, изучением связи предметного содержания и личностного развития ребенка и мн. др.

В настоящей работе представлены первичные результаты исследования успешности слогового чтения учащихся первого класса начальной школы, отражающие предметные результаты обучения по дисциплине «Литературное чтение». Выбор в качестве предмета исследования слогового чтения определяется рядом следующих причин.

Во-первых, успешность слогового чтения определяет достижение нормативного результата, описанного в ФГОС НОО как «достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской

компетентности, общего речевого развития, то есть овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [3; раздел II, 12.1.]. То есть ребенок должен овладеть теми способностями, которые позволят ему успешно обучаться в дальнейшем.

Во-вторых, выбор именно слогового чтения определяется тем, что в русском языке звуковое содержание буквы обнаруживается лишь в сочетании с другими буквами, в связи с чем побуквенное чтение невозможно. В противном случае, ориентируясь на букву, обучающиеся будут допускать ошибки в чтении.

В-третьих, слог, с точки зрения образования, представляет собой несколько звуков (или один звук), произносимых одним выдохательным толчком. Поэтому необходимо научить сливать звуки в слоги, которые непосредственно следуют друг за другом в потоке речи и образуют некое целое, нерасчленимое с точки зрения произношения. Научившись сливать звуки в слоги, а слоги, в свою очередь, в слова, в результате получится связная речь обучающегося. То есть речь идет о развитии целостной речевой культуры обучающегося.

В-четвертых, в качестве ведущего принципа русской графики выступает слоговой принцип. Некоторые буквы русского алфавита могут обозначать не только фонемы, но и целые слоги (сочетание согласного и гласного звуков). Слоговой принцип русской графики заключается в том, что в качестве единицы письма выступает не буква, а слог, такой слог является цельным графическим элементом.

Таким образом, актуальность изучения проблемы успешности слогового чтения определяется совокупностью развития как предметного содержания деятельности чтения, так и психологического, связанного с влиянием успешности чтения на дальнейшее развитие способностей ребенка. Учитывая описанную важность для обучения способностей чтения вообще, и слогового чтения, в частности, мы должны понимать, что факторов, обеспечивающих успешность освоения последнего, достаточно много. Чаще всего речь идет о предметной стороне деятельности учителя, которая проявляется в специальной методике преподавания, использовании тех или иных учебных, учебно-методических материалов и др. Однако, следуя логике психологического анализа учебной деятельности, мы должны вслед за В.Д. Шадриковым [4] выделять в ней три аспекта, через которые она реализуется:

во-первых, речь идет о «предметно-действенном аспекте», который выступает «как процесс, в котором, человек при помощи средств труда вызывает заранее намеченное изменение предмета труда» [4; с. 24];

во-вторых, это «физиологический аспект», который проявляется в реализации функций человеческого организма [там же; С. 24];

в-третьих, это «психологический аспект как осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств и т.д.» [там же; С. 24].

Также важно указать, что несмотря на то, что системогенетическая теория деятельности была эмпирически и экспериментально разработана на материале изучения трудовой деятельности, противоречия с ее использованием в изучении учебной деятельности нет. Причина этого – единство архитектуры деятельности не только на психологическом и физиологическом уровнях, но и на уровнях разных видов деятельности (игровой, учебной, учебно-профессиональной, трудовой) [1; 4]

Исходя из описанных аспектов учебной деятельности можно говорить о том, что успешность чтения ребенка младшего школьного возраста будет определяться тремя группами факторов.

Первый – *предметный*, связанный с учебно-методическим взаимодействием учителя и ученика по обучению последнего разным сторонам чтения.

Второй – *физиологический*, связанный с физиологической готовностью ребенка к обучению в школе, под которой понимается «уровень развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья» [2; с. 11]. Н.В. Нижегородцева также выделяет три ведущих критерия физиологической готовности - уровень физического развития, уровень биологического развития и состояние здоровья ребенка [2; с. 12].

Третий – *психологический*, связанный со сформированностью психологической системы учебной деятельности младшего школьника. Следуя логике системогенетического анализа деятельности, в компонентном составе психологического аспекта учебной деятельности следует выделять мотивы учебной деятельности, ее цели, программу деятельности, информационную основу деятельности, особенности принятия решений и учебно-важные качества. Соответственно, предметом настоящего исследования выступает изучение влияния именно психологической системы учебной деятельности как на успешность обучения вообще, так и на успешность слогового чтения первоклассника, в частности. Конечно, это не отменяет необходимость изучения и учета особенностей предметно-действенной и физиологической сторон учебной деятельности.

Программа исследования. Объектом эмпирического исследования выступили учащиеся 1 класса общеобразовательной начальной школы № 43 г. Ярославля. Общее количество детей – 27 человек, в том числе 10 девочек и 17 мальчиков.

В качестве методов эмпирического исследования были выделены следующие.

1. С целью изучения успешности слогового чтения учащихся начальной школы были использованы тестовые пробы, отражающие разные стороны слогового чтения:

- а) соотнести картинку и слово, которое ее обозначает;
- б) соотнести знаки транскрипции и буквы;
- в) даны слоги – собрать слова;
- г) на экране на 1-2 секунды появляется слово, нужно успеть его прочитать;
- д) найти слова, начинающиеся на определенное буквосочетание;
- е) впишите в слова недостающие буквы;
- ж) запишите под диктовку слова по буквам и прочитайте их вслух;
- з) прослушайте слова, отметьте ударный слог, прочитайте эти слова;
- и) разделите слова на столбики по типу слога.

2. С целью изучения психологической структуры учебной деятельности учащихся начальной школы были использованы следующие группы методов:

а) мотивы учебной деятельности диагностировались с помощью «Опросника школьной мотивации Лускановой Н.Г. (1993) и «Опросника мотивации Асмолов А.Г. (2008);

б) цели учебной деятельности – с помощью анкеты «Представления о целях учебной деятельности у учащихся начальной школы Н.П. Ансимова (2015);

в) программа учебной деятельности – с помощью теста «Произвольная регуляция деятельности» Нижегородцевой Н.В. (2001) и теста «Проба на внимание» Гальперина П.Я., Кабыльницкой С.Л. (2008);

г) информационная основа учебной деятельности – с помощью теста «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана;

д) принятие решения – с помощью теста «Анализ содержания детского самосознания» Басиной Е.З. (1988);

е) учебно-важные качества – с помощью теста интеллекта Замбацьявичене Э.Ф. (1989).

3. В целях экспертной оценки компонентов учебной деятельности была использована анкета для учителя, позволяющая оценить по 10-тибалльной шкале уровень сформированности указанных выше шести компонентов.

Учитывая, что в настоящий момент результаты обследования детей находятся на стадии описания и объяснения, мы представим лишь наиболее важные тенденции влияния сформированности компонентов учебной деятельности на успешность слогового чтения учащихся первого класса.

1. В ходе исследования была установлена положительная статистически достоверная связь между уровнем развития познавательной мотивации и успешности слогового чтения (уровень значимости $p \leq 0,01$).

2. Было установлено, что учащиеся с преобладанием общих, не связанных с обучением целей учебной деятельности, имеют значительные трудности в освоении слогового чтения.

3. Учащиеся, имеющие низкий уровень произвольной регуляции деятельности, испытывают трудности в обучающих воздействиях учителя, связанных с обучением слоговому чтению (различия статистически достоверны на уровне $p \leq 0,05$).

4. Анализ психологических особенностей детского самосознания показал, что высокий уровень критичности по отношению к себе, широта представлений о себе, а также высокая осознанность себя как ученика приводят к высоким показателям успешности слогового чтения (уровень значимости корреляции находится в пределах от $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$).

5. Анализ интеллектуального развития детей показал, что связь между уровнем развития способности к дифференциации существенных признаков предметов и явлений от несущественных и успешностью слогового чтения отсутствует. Между тем, уровень развития операции обобщения, способности проводить аналогии положительно связан с успешностью слогового чтения (корреляция статистически достоверна на уровне $p \leq 0,01$).

Выводы. Обобщая проведенное исследование, необходимо сформулировать ряд выводов, важных для продолжения нашей работы.

Во-первых. Для уточнения полученных первичных результатов необходимо проведение более глубокого анализа и объяснения установленных связей и различий между разными группами детей. Это необходимо реализовать в рамках установления влияния совокупностей компонентов учебной деятельности на успешность чтения (личностно-мотивационный, компонентно-целевой и другие уровни деятельности).

Во-вторых. Важным для понимания полученных результатов является проведение анализа влияния всей системы деятельности на успешность чтения. С этой целью необходимо проведение анализа основных показателей функционирования психологической структуры - интегрированности, дифференцированности, организованности.

В-третьих. Немаловажным является и определение роли формирования системы учебной деятельности на процесс развития способностей чтения ребенка в младшем школьном возрасте. С этой целью необходимо проведение дополнительного психологического исследования по заявленной модели на выборках детей второго, третьего и четвертого классов.

Список использованных источников

1. Анохин, П. К. Проблемы принятия решения в психологии и физиологии / П. К. Анохин // в кн.: Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 7–16.
2. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357; Утвержден Приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373.
4. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.
5. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Хлапова Екатерина Николаевна – магистрант II курса педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль).

Научный руководитель - декан педагогического факультета, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент (Ярославль) **Ю.Н. Сленко**.

УДК 159.9

Холопик Л. В.
СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОДАВЦЕ У ТОРГОВЫХ
РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ
УСТАНОВКАМИ

В статье представлены результаты исследования содержания представлений торговых работников о реальном и эталонном продавце. Проведенный анализ свидетельствует о наличии особенностей таких представлений у продавцов с разными профессиональными установками.

Возникновение и успешное развитие межличностного общения возможно лишь в том случае, если между его участниками существует взаимопонимание. То, в какой мере люди отражают черты и чувства друг друга, воспринимают и понимают других, а через них и самих себя, во многом определяет процесс общения, отношения, складывающиеся между партнерами, и способы, с помощью которых они осуществляют совместную деятельность. Таким образом, процесс познания и понимания одним человеком другого и самого себя выступает как обязательная составная часть общения, условно она может быть названа перцептивной стороной общения [1,2].

То, как мы относимся к собеседнику, какие отношения с ним формируем, чаще всего зависит от того, как мы воспринимаем и оцениваем как себя, так и партнера по общению. Человек, вступая в контакт, оценивает каждого собеседника, как по внешнему виду, так и по поведению. В результате сделанной оценки формируется определенное отношение к собеседнику, и делаются отдельные выводы о его внутренних психологических свойствах. Данный механизм восприятия одним человеком другого является неременной составной частью общения и относится к социальной перцепции. Понятие социальная перцепция было впервые введено Дж. Брунером в 1947 году, когда был разработан новый взгляд на восприятие человека человеком [3].

Социальная перцепция – процесс, который возникает при взаимоотношении людей друг с другом и включает восприятие, изучение, понимание и оценку людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп или социальных общностей.

Процесс социальной перцепции является сложной и разветвленной системой формирования в сознании человека образов общественных объектов в результате таких методов постижения людьми друг друга как восприятие, познание, понимание и изучение. Термин "восприятие" не является наиболее точным при определении формирования представления наблюдателя о своем собеседнике, так как это более специфический процесс. В социальной психологии иногда применяется такая

формулировка как "познание другого человека" в качестве более точного понятия для характеристики процесса восприятия человека человеком.

Социальная перцепция обеспечивает взаимодействие людей, во многом определяет характер человека, так как поведение, возникшее в результате процессов восприятия и интерпретации, служит началом перцептивных процессов для его партнера. Так, шаг за шагом выстраивается взаимодействие.

Существенно влияют на результат социальной перцепции психологические особенности наблюдателя, в том числе его самооценка. Е. Мелибрда назвал образ «Я» и самооценку психологическим фундаментом, на котором базируются различные факторы, влияющие на взаимоотношения людей: «Я имею в виду те мысли, оценки, суждения и убеждения относительно самого себя, которые имеют отношение как бы к тем внешним, видимым проявлениям личности, о которых человек может спокойно говорить. Я подразумеваю также и оценки, которые человек выносит своим, скрытым от других, но доступным ему самому особенностям, и те ощущения, которые он до конца не осознает, но которые беспокоят и волнуют его. Нередко именно эти элементы образа «Я», от которых человек хочет избавиться, вытеснить их или вовсе забыть, становятся источником трудностей и проблем в восприятии и понимании окружающих людей» [4; с.36].

Объектом исследования является социальная перцепция как социально-психологический аспект общения в системе профессиональной деятельности торгового работника.

Предметом исследования служит содержание представлений торговых работников о реальном и идеальном продавце.

Целью эмпирического исследования является изучение содержания представлений торговых работников с разными профессиональными установками о реальном и идеальном продавце и последующего определения особенностей их профессиональной самооценки и тенденций саморазвития.

Выборку составили продавцы торговой сети «Родны кут» г. Гродно в количестве 83 человек.

Сбор эмпирических данных по определению установок продавцов осуществлялся с помощью методики З.М. Дмитриевой «Установки продавца». Исследование представлений о реальном и идеальном продавце осуществлялось методом свободного описания. Мы просили респондентов оценить себя как продавцов и описать образ идеального продавца (20 значимых качеств продавца были определены с помощью фокус – группы). Все полученные данные были обработаны с использованием техники ранжирования, метода ранговых оценок,

квартилизации ранжированного ряда качеств реального и идеального продавца, коэффициента корреляции Ч.Спирмена.

Данные, полученные в ходе исследования с помощью методики З.М. Дмитриевой «Установки продавца», показывают, что в целом по выборке 23% (19 человек) продавцов обладают установкой «оптимальный продавец»; 23% (19 человек) продавцов обладают установкой «филантроп»; у 17 % (14 человек) продавцов преобладает установка «средний продавец»; 19% (16 человек) продавцов обнаружили установку «агрессор» и 18% (15 человек) продавцов – установку «не продавец».

На основании этих данных соответствующим образом выборка была дифференцирована. При этом такие установки как «оптимальный продавец» и «филантроп» рассматривались как соответствующие требованиям к деятельности торгового работника как социомической по своей природе. В то же время таковыми не являются установки типа «агрессор» и «не продавец».

На основе результатов самоописания продавцами себя и идеального продавца с использованием техники ранжирования были получены ряды ранжированных профессионально значимых качеств, корреляция между которыми (по Спирмену) рассматривалась как самооценка продавца.

Результаты корреляционного анализа показали наличие большого количества статистически значимых корреляционных связей на уровне $p=0,01$ между Я-реальным и эталоном продавца.

Установлено что:

- у продавцов с установкой «филантроп» $r = +0.42$, то есть связь между показателями прямая средняя по силе (по Ивантеру Э. В. и Коросову А. В.), что говорит об адекватности профессиональной самооценки продавцов данной группы;
- у продавцов с установкой «оптимальный продавец» $r = +0.61$, что можно также трактовать как проявление адекватной самооценки в этой группе респондентов;
- у продавцов с установкой «агрессор» $r = +0.376$. Наличие положительной умеренной по силе связи между Я идеальным и Я реальным в данном случае можно рассматривать как проявление заниженной самооценки у торговых работников с установкой «агрессор»;
- у продавцов с установкой «не продавец» $r_s = -0.241$. Это указывает на обратную связь между представлениями человека о качествах своего профессионального идеала и о своих качествах как реального продавца. Про самооценку торговых работников с установкой «не продавец» можно сказать, что она выражено заниженная до уровня самоотрицания между представлением о себе как реальном работнике, с одной стороны, и идеальном профессионале, с другой. Это свидетельствует о конфликтности профессионального самосознания

торговых работников с установкой «не продавец», о непринятии ими своей профессиональной роли.

- У продавцов с установкой «средний продавец» $r_s = -0.062$ это указывает на обратную связь между представлениями человека о качествах своего идеала и о реальных качествах. Низкие показатели корреляции означают нечеткое и недифференцированное представление человека о своем идеальном и реальном Я. Про самооценку данной группы респондентов можно сказать, что она также заниженная, однако, в меньшей мере, чем у торговых работников с установкой «не продавец».

Таким образом, полученные данные показывают, что чем адекватнее требованиям профессиональной деятельности торгового работника сформировавшаяся у него профессиональная установка, тем адекватнее отношение продавца к себе как к профессионалу.

Представляет интерес качественный анализ представлений о себе реальном и идеальном у продавцов с разными профессиональными установками. При этом сравнение этих представлений позволяет определить содержание «зоны ближайшего развития» торговых работников из каждой группы. Это содержание раскрывается через анализ тех качеств, которые получили у них наиболее высокие ранговые места в эталонном представлении о продавце.

Так, респонденты с установкой «оптимальный продавец», наиболее свойственными им качествами считают: «внимательность» (1 ранг), «общительность» (2 ранг), «профессиональная компетентность» (3 ранг), «доброжелательность» (4 ранг), «готовность учитывать желания покупателя» (5 ранг). «Зону ближайшего развития» эти продавцы определяют для себя через совершенствование таких качеств как «готовность учитывать желания покупателя» (1 ранг), «доброжелательность» (2 ранг), «трудолюбие» (3 ранг), «общительность» (4 ранг), «внимательность» (5 ранг).

Продавцы с установкой «филантроп» отметили у себя прежде всего такие качества как «внимательность» (1 ранг), «искренность» (2 ранг), «аккуратность» (3 ранг), «терпеливость» (4 ранг), «готовность учитывать желания покупателя» (5 ранг). В образе «идеального продавца» «филантропы» главными считают следующие качества: «готовность учитывать желания покупателя», «внимательность», «доброжелательность», «трудолюбие», «общительность».

В целом можно сказать, что в содержании описаний и реального, и идеального Я у продавцов с адекватными профессиональными установками отчетливо прослеживается гуманистическая направленность на другого человека, выражающаяся в приоритетности для них коммуникативных качеств, вовлеченных во взаимодействие с покупателем.

В этом аспекте можно обнаружить, что торговые работники, например, с установкой «агрессор» как значимые качества отмечают у себя «внимательность» (1 ранг), «общительность» (2 ранг), «трудолюбие» (3 ранг), «активность» (4 ранг), «аккуратность» (5 ранг). Обращает на себя внимание, что три последних качества имеют непосредственное отношение не к покупателю, а являются индивидуальными характеристиками самого продавца. «Идеального продавца» эти торговые работники видят как еще более «аккуратного» и «энергичного», «трудолюбивого» человека, которому не присущи такие качества как «ненавязчивость», «застенчивость». Очевидно, что стратегия «наступательного» доминантного обращения с покупателем является для них типичной.

Более перспективной в плане профессионального самосовершенствования представляется позиция торговых работников с установкой «не продавец», поскольку они с очевидностью сохраняют критичное отношение к себе. Так, при самооценивании они видят себя активными, внимательными, но в то же время сдержанными и терпеливыми, что говорит в определенном смысле о том, что востребованы эти качества их специфическим и не вполне адекватным восприятием покупателя как некой помехи. Очевидно, осознание дефицитности у них более соответствующих характеру их деятельности профессиональных качеств побуждает «не продавцов» к развитию у себя «готовности учитывать желания покупателя» (1 ранг), «интереса к работе» (2 ранг), «аккуратности» (3 ранг), «общительности» (4 ранг), «внимательности» (5 ранг).

Таким образом, данные, полученные в эмпирическом исследовании, позволили выявить особенности самооценки и некоторых тенденций профессионального самосовершенствования продавцов с разными профессиональными установками.

Список использованных источников.

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев.– М., 1982.–с.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. –М.: Аспект-Пресс, 1997. – 239 с.
3. Андреева, Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания / Г.М. Андреева// Мир психологии– 2002. - № 4. - С. 11- 21.
4. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс.– СПб., 2000. – 684с.

Холопик Людмила Вячеславовна – студентка 6 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент ***Т.К. Комарова***.

УДК 159.9

Цакунова Е.В.

**ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВЫЕ КОНСТРУКТЫ ЛИЧНОСТИ:
ОСНОВОПОЛОГАЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

В статье рассматривается профессиональная социализация в период обучения в вузе как наиболее поддающийся влиянию этап профессиональной социализации в целом. В качестве ведущего вектора развития профессионала представлены ценностно-смысловые конструкты личности. Намечены направления для дальнейшего исследования обозначенного проблемного поля.

В условиях смены парадигм познания мира, а именно, в процессе становления новой эколого-футурологической парадигмы необходимо формирование новой системы ценностей как всего человечества, так и отдельного индивида.

Современные тенденции приводят к изменению общества, а следовательно, и к изменениям процессов включения субъекта в межличностные отношения и жизнь социальных институтов, т.е. к изменениям процесса социализации. В рамках социализации учеными выделяется профессиональная социализация. Что неудивительно: огромную часть сферы жизнедеятельности человека занимает профессиональная сфера. Успешная профессиональная социализация – важнейшая составляющая гармоничного развития субъекта. Закладывание прочного фундамента и включение в профессию происходит в период обучения в вузе: именно этот период является наиболее контролируемым и восприимчивым к воздействию этапом профессиональной социализации.

Профессиональная социализация студентов является многофакторным и многоуровневым процессом усвоения индивидом специальных знаний, социальных и профессиональных навыков, профессиональных норм, ценностей, профессиональной культуры с целью развития адаптационно-интегративных характеристик, которые создают необходимый потенциал для эффективного включения в профессионально-трудовую среду, успешного выполнения социальных ролей и профессиональных функций, высокой социальной и профессиональной мобильности на всем жизненном пути индивида [1, 22].

Как отмечают австралийские американские ученые, в частности G. Page, J. Weidman, D. Twale & E. Stein, в процессе профессиональной социализации помимо получения знаний, человек усваивает нормы и ценности выбранной профессии. Система и иерархия ценностей профессионала зависит от сферы его деятельности. Профессиональная социализация студентов – наиболее продуктивный этап для формирования

основополагающих ценностей и успешное начало для качественного вхождения в профессию [2].

Профессиональная социализация – включение человека в профессиональную среду, усвоение знаний, норм, ценностей, правил конкретной профессии. Успешная профессиональная социализация оказывает значительное влияние на гармоничное развитие жизнедеятельности человека в социуме.

Изменения, происходящие в социуме, приводят к изменениям образовательных стандартов. Работодатели ждут специалистов, которые не только знают, но и могут применять полученные навыки на практике; специалистов, которые не только знают, но и обладают достаточным уровнем обучаемости; специалистов, которые умеют работать как индивидуально, так и в команде. Поэтому от степени и времени включения в профессию, т.е. профессиональной социализации, зависит формирование специалиста определенной области.

Необходимо на протяжении обучения в вузе непосредственное «врастание» в будущую профессиональную среду. Правомерно в данном контексте говорить о непрерывной профессиональной социализации. Студенты – наиболее поддающиеся влиянию и контролю в данном процессе. Исходя из этого, целенаправленное, продуктивное формирование и закладывание фундамента профессионализма и компетентности в избранной сфере деятельности имеет высокий уровень именно в период обучения в вузе.

Ценностно-смысловые конструкты играют определяющую роль в процессе становления и развития личности. Базируясь на ценностях, личность выбирает, какие потребности требуют немедленного удовлетворения, а какими можно пренебречь для достижения неких целей. Ценностные ориентации определяют мотивацию личности, опосредуют восприятие мира, построение жизненно важных принципов, играют значительную роль в формировании мировоззрения и идентичности. Указанные феномены выступают в качестве неких фильтров находящихся между субъектом и миром, окружающим и внутренним.

В процессе профессиональной социализации базовые ценности субъекта влияют на становление профессионала и в то же время обуславливают формирование специфических профессиональных ценностей.

Целесообразным является изучение профессиональной социализации посредством изучения изменения системы ценностей субъекта.

Для людей, отдающих предпочтение профессиональной сфере жизнедеятельности, характерно включение в решение всех производственных проблем, максимальное использование времени для работы. Согласно результатам исследования ценностно-смысловых

конструктов личности студентов факультета социально-педагогических технологий БГПУ им. М. Танка, для 16% опрошенных высокой значимостью обладает профессиональная сфера (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Значимость жизненных сфер

Профессии, которым обучаются студенты факультета социально-педагогических технологий, можно отнести к помогающим профессиям. Будущие социальные работники, социальные педагоги и педагог-психологи ориентированы на помощь и поддержку в сложных жизненных ситуациях. Соответственно, для выполнения функциональных обязанностей, необходима определенная иерархия ценностей: у большей части респондентов (52%) преобладает гуманистическая направленность личности над прагматической (48%). Это означает, что духовно-нравственные ценности преобладают у 52% , эго-престижные – у 48% испытуемых.

Ценностные ориентации будущих специалистов в период наиболее активного усвоения ими основ мировоззрения и профессиональной деятельности испытывают на себе множество влияний (со стороны общества, других людей). И, в свою очередь, оказывают влияние на образовательный процесс, отражаясь на мотивации студента к обучению, его представления о жизненных и профессиональных перспективах, целях и способов их достижения и т.д. [2].

Результаты исследования показывают, что только для 11% студентов высокой значимостью обладает материальное положение, т.е. стремление человека к высокому уровню благосостояния и убежденность в том, что материальный достаток является важнейшим условием жизненного благополучия (Рисунок 2).

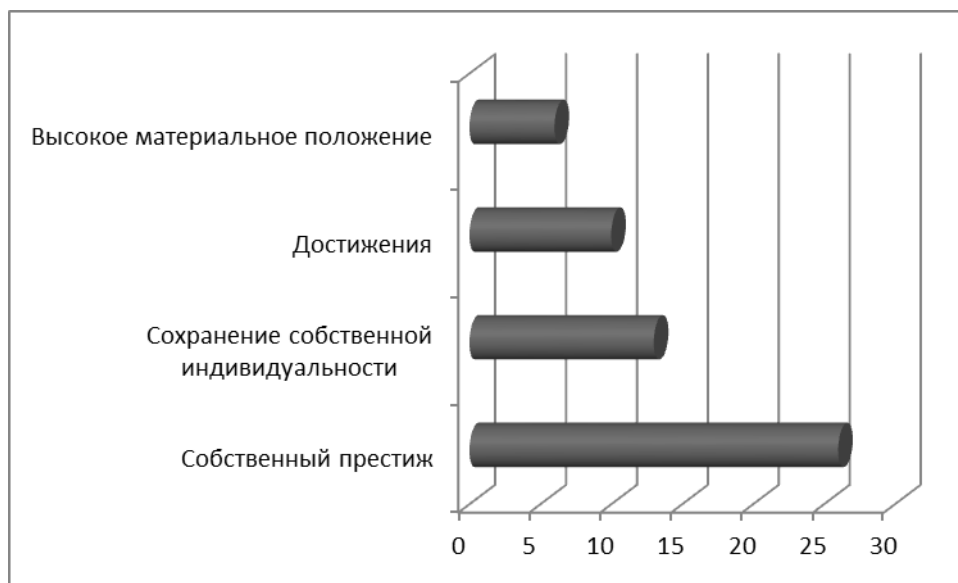


Рисунок 2 - Эго-престижные ценности

Полученные данные отражают специфику профессии и будущей профессиональной деятельности опрошенных студентов.

Ценностно-смысловые конструкты личности определяют направления для дальнейшей социализации и успешного становления субъектов как специалистов в выбранной профессиональной сфере, что позволяет рассматривать заявленный феномен в качестве основополагающего фактора профессиональной социализации.

В рамках выделенной проблемы можно определить следующие направления для исследования:

- изучение динамики профессиональной социализации в период обучения в вузе (планируется разработка в магистерской диссертации);

- выявление особенностей профессиональной социализации в процессе получения разных специальностей – систематизация полученных результатов и выявление закономерностей;

- изучение механизмов формирования и изменения ценностно-смысловых конструктов личности в процессе профессиональной социализации.

Таким образом, следует отметить значимость успешной профессиональной социализации для адекватного и гармоничного саморазвития личности и благополучного включения в жизнедеятельность общества. Хотелось бы отметить значимую роль ценностно-смысловых конструктов личности на всех этапах профессиональной социализации. Указанная проблемная область требует дальнейшей теоретической разработки и практического применения полученных результатов.

Время не стоит на месте, происходящие изменения диктуют и порой навязывают некие стандарты жизни и потребности человеку. В период кардинальных изменений и перестройки устройства мира важным остается

сохранение ценностного отношения к природе и обществу. Именно ценностно-смысловые конструкты определяют отношение к тем или иным влияниям, помогают отделить собственное от навязанного. Успешная профессиональная социализация во многом зависит от системы этих самых конструктов, помогая человеку обрести гармонию во взаимоотношениях с окружающими и своим внутренним миром.

Список использованных источников

1. Евелькин, Г.В. Профессиональная социализация личности: методология, методики и логика изучения: Монография / Г.В.Евелькин. – Минск.: Технопринт, 2004. - 269 с.

2. Page, G. Professional socialization of valuation students: what the literature says / G. Page//10th Pacific Rim Real Estate Society Conference [Электронный ресурс]. – Bangkok, 2004. – Режим доступа: http://www.prres.net/papers/Page_An_Exploration_of_Professional.pdf . – Дата доступа: 27.11.2015.

Цакунова Екатерина Владимировна – магистрант факультета социально-педагогических технологий кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М.Танка.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии **В. Н. Юренков**.

УДК 159.9

Черняк Т.В.

СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ С ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена рассмотрению проблемы готовности к материнству с различным типом отношения к ребенку младенческого возраста. Представлены результаты эмпирического исследования связи психологической готовности к материнству с типом отношения к ребенку младенческого возраста.

Психологическая готовность 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 [6].

Изучение психологии материнства – одна из мало разработанных наукой областей. Изучение готовности к материнству в последние годы ведётся в различных аспектах: в плане социологических исследований позднего материнства и материнства несовершеннолетних; при исследовании факторов риска психической патологии ребёнка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей (Брутман В.И., Северный А.А., Копыл О.А., Баженова О.В. и др.); в филогенетическом аспекте (Филиппова Г.Г.). Исследуются значимые личностные характеристики будущей матери, изучаются факторы, влияющие на материнское поведение.

Психологическая готовность к материнству - важная составляющая психологии каждой девушки. Именно она составляет сущность женщины, ведь только женский пол выполняет репродуктивную функцию. Готовность к материнству определяет в дальнейшем взаимоотношения ребёнка с матерью, и если на этом этапе мать проявляет свою некомпетентность, то у ребёнка (не важно мальчик это или девочка) возникает множество проблем, например, формирование базового недоверия к миру. И естественно дети не смогут перенять от своей матери те паттерны поведения, которые в норме должны быть присущи каждой женщине. В результате так называемый «не опыт» передаётся из поколения в поколение. Непонимание, отсутствие близкого эмоционального контакта, а иногда даже жестокость естественным

образом препятствуют передачи ребёнку (дочери) самой главной функции – материнской [4].

Филиппова Г.Г. указывает на то, что всё чаще родители в преддверии рождения ребёнка оказываются неосведомлёнными об элементарных особенностях развития ребёнка и своих функциях в уходе за ним. Кроме того, уменьшение количества детей ведёт к тому, что часто первый младенец, с которым встречается женщина, став матерью, – это её собственный ребёнок. В этих условиях помимо возникновения потребности в повышении родительской компетентности, происходит осознание недостаточности в эмоциональных переживаниях, неготовности к возникновению материнских чувств.

В ходе проведённых исследований Филиппова Г.Г. сделала вывод о том, что неготовность принятия материнской роли ведёт к наличию внутреннего конфликта, показателями, которого являются конфликтный и тревожный образ будущего ребёнка, объектное отношение к ребёнку со стороны матери, отсутствие эмоционального принятия себя, как матери, дискомфортное отношение к собственной материнской позиции [6].

Отечественные и зарубежные исследователи считают, что несформированность психологической готовности к выполнению материнских функций ведёт к искажению нравственных ценностей самой личности женщины, к формированию идеологии антиматеринства, детофобии, нарушения эмоционального взаимодействия в диаде «мать-дитя».

В ряде исследований: (В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова) и других, готовность к материнству рассматривается в контексте материнско-детского взаимодействия. Основной ход рассуждений в постановке целей работ и интерпретации получаемых данных — от задач воспитания ребенка к особенностям матери. Выделяются материнские качества и характеристики материнского поведения, а также их культурные, социальные, эволюционные, физиологические и психологические основы. Все это часто рассматривается в аспекте определенного возраста ребенка, в результате чего сами материнские качества и функции, анализируемые в разных работах, не всегда легко сопоставить между собой. В исследованиях, проводимых с этих позиций, можно выделить несколько направлений.

В современных исследованиях институт материнства рассматривается как исторически обусловленный, изменяющий свое содержание от эпохи к эпохе [5; 3; 1].

Представление о «диадическом симбиозе» ребенка с матерью, появление на ранней стадии развития их взаимодействия единого, совокупного субъекта, не разделение ребенком себя и матери как субъектов действия, потребностей, мотивов и даже субъективных

переживаний. Такой подход основан на интерпретации идей Э. Эриксона о процессе разделения ребенком в своем субъективном мире «внутреннего и внешнего населения» и абсолютизирован в работах А. Валлона, Д. Винникотта, М. Кляйн и др., в отечественной психологии ассимилирован в некоторых исследованиях по изучению раннего взаимодействия матери и ребенка (М.В. Колоскова, А.Я. Варга, К.В. Солоед и др.). В этих случаях акцент ставится на ребенке, и остается неясным, как в таком «совокупном субъекте» можно рассматривать мать, обладающую вполне сформированными представлениями и самосознанием.

Исследования развития ребенка, материнского поведения и взаимодействия матери с ребенком в детской психологии (Е.О. Смирнова, С. Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева и др.), в психологии личности и смежных областях (В.И. Брутман и М.С. Радионова, Г.В. Скобло и О.Ю. Дубовик и др.), в когнитивной психологии (Е.А. Сергиенко и др.) показали ограниченность этой идеи, и необходимость обращения к исследованию матери и ребенка как самостоятельных субъектов.

Другой аспект материнства представлен в русле изучения материнско-детского взаимодействия в отечественной психологии. Роль взрослого в развитии ребенка как представителя человеческого рода, принятая в качестве основополагающей в культурно-историческом подходе (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, М.И. Лисина), в отечественной психологии легла в основу выделения взаимодействия ребенка со взрослым в качестве самостоятельного объекта исследования. Поведение матери рассматривается как источник развития ребенка – как субъекта познавательной активности, общения, самосознания.

В исследованиях последних лет (Н.Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова и др.) анализируются качества матери, необходимые для создания оптимальных условий развития ребенка (отношение к ребенку как субъекту, поддержка его инициативы в общении и исследовательской активности и др.). В данном направлении исследователи активно обращаются к теории привязанности, используя ее понятийный аппарат и экспериментальные подходы (Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова и др.) [2].

Цель нашего исследования – изучить связь психологической готовности к материнству с типом отношения к ребенку младенческого возраста. В качестве объекта исследования выступила поведенческая сфера.

Предмет исследования – связь психологической готовности к материнству с типом отношения к ребенку. В качестве гипотезы исследования выступает предположение о наличии связи психологической

готовности к материнству с типом отношения к ребенку младенческого возраста.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи: исследовать психологическую готовность к материнству у испытуемых; определить тип материнского отношения к ребенку; эмпирически изучить связь психологической готовности к материнству с типом отношения к ребенку младенческого возраста.

Для реализации эмпирических задач исследования использовались следующие методики:

– в качестве метода исследования психологической готовности к материнству «Тест отношений беременной» (ТОБ, И.В. Добрякова).

Концептуальной основой создания теста послужила теория психологии отношений В. Н. Мясищева (1960), позволяющей рассматривать беременность через призму единства организма и личности. Поскольку личность, по В. Н. Мясищеву, есть динамическая система отношений, тест содержит три блока утверждений, отражающих:

А. Отношение женщины к себе беременной

Б. Отношения женщины в формирующейся системе «мать-дитя»

В. Отношения беременной женщины к отношениям к ней окружающих.

– тип родительского отношения к ребенку осуществлялся с помощью методики диагностики родительского отношения (ОРО, А.Я. Варга, В.В. Столин) (интерпретация Немова Р.С).

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Все они в той или иной степени оцениваются при помощи опросника, составляющего основу данной методики.

Полученные данные были обработаны по ключу и сведены в таблицы для более удобной дальнейшей статистической обработки. При статистической обработке мы использовали коэффициент корреляции Спирмена для выявления статистических связей между исследуемыми параметрами.

В исследовании приняли участие женщины в возрасте от 21 до 33 лет, имеющие детей младенческого возраста. Общее количество выборки 40 человек.

При помощи программы STATISTICA 6.0. определили корреляционные связи r между психологической готовностью к материнству и типом отношения к ребенку. Результаты поместили в таблицу 1.

Таблица 1 - Связь психологической готовности к материнству с типом материнского отношения к ребенку (по критерию р Спирмена)

г	принятие/ отвержение	кооперация	симбиоз	контроль	маленький неудачник
Оптимальный	0,024	0,45	0,27	0,07	0,181
Гипогестогнозический	0,056	0,35	0,036	0,198	0,28
Эйфорический	0,067	0,158	0,03	0,077	0,212
Тревожный	-	-	-	-	-
Депрессивный	-	-	-	-	-

Уровень значимости: $p=0,01$

В результате эмпирического исследования корреляционные связи обнаружены между типом психологического компонента гестационной доминанты «оптимальный» и шкалой родительского отношения «кооперация». У женщин наблюдается заинтересованность в благоприятном развитии и дальнейшем воспитании ребенка, сочувствии ему, проявлении заботы и сострадания. Чем выше ответственность при беременности, тем выше заинтересованность своим ребенком и забота о нем.

Также была выявлена прямая связь между типом психологического компонента гестационной доминанты «оптимальный» и шкалой родительского отношения «симбиоз». Женщины, у которых выявлено ответственное отношение к своей беременности, после рождения ребенка стараются всегда быть ближе к ребенку, по первому требованию удовлетворять его основные потребности, оградить от неприятностей. То есть чем выше ответственность к беременности, тем выше последующая привязанность к ребенку, что выражается в теплом и эмоциональном отношении и взаимодействии с ним.

Между типом психологического компонента гестационной доминанты «гипогестогнозический» и шкалой родительского отношения «кооперация». Такие женщины, из-за большой занятости, мало общаются со своими детьми, не заинтересованы в их благоприятном развитии и дальнейшем воспитании, сочувствии им, проявлении заботы и сострадания.

Прямая связь между типом психологического компонента гестационной доминанты «гипогестогнозический» и шкалой родительского отношения «маленький неудачник». Женщины, беременность у которых незапланированная, либо запланированная из-за

опасения, что с возрастом возможен риск осложнений зачастую неадекватно воспринимают и оценивают возрастные особенности и потребности своего ребенка.

Корреляционные связи не были обнаружены:

1. между ПКГД «оптимальный» и шкалами родительского отношения «принятие/отвержение», «контроль» и «маленький неудачник»
2. между ПКГД «гипогестогнозический» и шкалами родительского отношения «принятие/отвержение», «симбиоз» и «контроль»;
3. между ПКГД «эйфорический» и шкалами родительского отношения «принятие/отвержение», «кооперация», «симбиоз», «контроль» и «маленький неудачник».

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают наличие связи между психологической готовностью к материнству и типом материнского отношения к ребенку младенческого возраста.

Полученные результаты нашли дальнейшее применение в психологической работе (консультирования и психотерапии) с женщиной в период планирования появления ребенка, беременности, подготовки к родам, в процессе послеродового взаимодействия матери и ребенка на базе УЗ «Щучинская ЦРБ».

Список использованных источников

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев – М.: Просвещение. 1980. – 146с.
2. Батуев, А.С., Соколова Л.В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать – дитя» // Вестник СПбГУ. – 1994. – Сер. 3. – Вып. 2 (№10). – С. 82–102.
3. Дольто, Ф. На стороне ребенка. СПб., 1997. – 228 с.
4. Караханова, Т.М. Ценностные ориентации работающих женщин и использование времени / Т.М. Караханова // Социс. – 2003. – №3. – С.74–81.
5. Оллпорт, Г. Личность в психологии / Пер. с англ. – М., КСП+, СПб., Ювента, 1998. – 345 с.
6. Филиппова, Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г.Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С.22–37.

Черняк Татьяна Владимировна – студентка заочного отделения факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии факультета психологии ГрГУ им.

Янки Купалы *А. С. Семак*.

УДК 159.9

Четвергова А.Г.
СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОКУПАТЕЛЕ У
ТОРГОВЫХ РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ УСТАНОВКАМИ

В статье представлены результаты исследования содержания представлений торговых работников о реальном и эталонном покупателе. Проведенный анализ свидетельствует о наличии особенностей таких представлений у продавцов с разными профессиональными установками.

В процессе социального познания окружающей действительности важную роль играют восприятие и понимание людьми друг друга. Являясь регулятором общения и межличностных отношений, социальная перцепция основывается на взаимных впечатлениях партнеров друг о друге. Практическое назначение этих представлений заключается в том, что понимание психологического облика личности является исходной информацией для определения тактики поведения по отношению к участникам взаимодействия [1]. Изучению данной проблематики посвящено большое количество как отечественных, так и зарубежных работ (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Л.А. Петровская, К. Дэвис, Э. Джонсон, Г. Келли и др.).

Данная проблематика особый интерес представляет в плане профессионально-делового взаимодействия и общения прежде всего в социэкономических профессиях, в том числе в торговле, где удовлетворение потребностей одних людей является основной задачей и конечным результатом труда других. Для этого потребители (товаров или услуг) должны вступать в непосредственный контакт с работниками сферы обслуживания, что неизбежно приводит к общению двух сторон.

Центральной фигурой процесса взаимодействия следует признать продавца, так как от него во многом зависит эмоциональная окраска общения. От покупателя к продавцу по принципу обратной связи идет информация об удовлетворенности или неудовлетворенности общением. Трудности, с которыми сталкиваются вступающие во взаимодействие продавец и покупатель, во многом определяются специфическими особенностями общения в торговле и условиями, в которых оно протекает. Общение здесь всегда контактное или прямое, по своей сути оно ролевое, то есть имеющее функциональную направленность, регламентированное, подчиненное определенным правилам, предписаниям, социальным нормам поведения[2].

В предпринятом эмпирическом исследовании в качестве объекта была определена социальная перцепция как социально-психологический аспект общения в системе «продавец-покупатель» [3]. Предметом

исследования явилось содержание представлений о покупателе у торговых работников с разными профессиональными установками.

Цель работы заключалась в изучении содержания представлений о реальном и идеальном покупателе у торговых работников с разными профессиональными установками.

Для реализации данной цели были определены следующие эмпирические задачи:

- выявить профессиональные установки торговых работников для дифференциации выборки.
- изучить качества идеального и реального покупателя с точки зрения продавцов с разными профессиональными установками;
- провести сравнительный анализ представлений о покупателе у торговых работников с разными профессиональными установками.

В качестве методов исследования использовалась методика З.М. Дмитриевой «Установки продавца», и метод свободного описания. Методами статистической обработки стали: методы первичной математической статистики (процентное соотношение, среднее значение) и методы вторичной математической статистики (определение коэффициента ранговой корреляции по Ч.Спирмену) [4]. В качестве респондентов выступили продавцы в количестве 45 человек, торговые работники ЗАО «Юнифуд и сети магазинов «АЛМИ». Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе при помощи авторской методики З.М. Дмитриевой «Установки продавца» были изучены профессиональные установки торговых работников. Анализ результатов исследования профессиональной установки показал, что 38% (17 человек) продавцов обладают установкой «оптимальный продавец», 31 % (14 человек) продавцов имеют установку «агрессор». У 31 % (14 человек) продавцов преобладает установка «средний продавец». Продавцов с установкой «филантроп» и «не продавец» в результате нашего исследования обнаружено не было.

На втором этапе испытуемым предлагалось написать два сочинения в произвольной форме: «Каким должен быть идеальный покупатель?», «Каким вы видите реального покупателя?».

С целью изучения общих тенденций в содержании представлений на следующем этапе исследования проводилось сравнение представлений о реальном и идеальном покупателях в обобщенном виде без учета специфики профессиональной установки.

В обобщенном портрете реального покупателя на первом месте находятся такие качества как «вспыльчивый», «нерешительный», «избегает незапланированных покупок», «мнительный» и «осторожный». Реже встречаются такие качества реального покупателя как «спокойный»,

«вежливый», «совершает покупки под воздействием рекламы», «неконфликтный», «доброжелательный», «активный», «избирательный» и «многократно переспрашивающий о цене».

Далее осуществлялся анализ содержания представлений о реальных покупателях у продавцов с различными профессиональными установками с последующим их сравнением.

Установлено, что для продавцов с установкой «Агрессор», для которых характерна «наступательная стратегия» во взаимодействии с покупателем наиболее значимы такие качества реального покупателя как "вспыльчивость", "нервозность", "смелость". Ими часто фиксируются также такие качества покупателя как "капризность", "осторожность". Редко приписываются покупателю такие качества как "терпеливость" и "застенчивость". Такой портрет реального покупателя говорит о том, что человек «по ту сторону прилавка» для продавца-агрессора является сильным раздражителем с отрицательной валентностью, что может стать провокацией конфликтов между ними.

Представления о реальном покупателе с точки зрения торговых работников с профессиональной установкой "Средний продавец" существенно не отличаются от представлений "агрессоров, поскольку и для них самыми часто называемыми качествами реального покупателя стали "вспыльчивость" и "нервозность", а также "осторожность". Реже в покупателе продавцы этой группы отмечают такие качества, как "медлительность", "нерешительность», а также "беспечность", "терпеливость".

В обобщенном портрете реального покупателя с точки зрения продавцов с профессиональной установкой "Оптимальный продавец", на первом месте по частоте названия находится такое качество как "уступчивость", что говорит о более выраженной гуманистической направленности восприятия этой группой продавцов другого человека. Этим, видимо, объясняется и то, что меньше всего они видят в покупателе такие качества как "пассивность" и "застенчивость", что отражает установку оптимальных продавцов на диалогическое взаимодействие с покупателем. В таком контексте такое отмечаемое качество реального покупателя как «нервозность» приобретает для оптимального продавца выраженный негативный смысл.

Таким образом, можно зафиксировать тот факт, что независимо от профессиональной установки продавцы обнаруживают сензитивность к такому проявлению реального покупателя как эмоциональная неуравновешенность, нервозность и в силу этого вспыльчивость в общении с продавцом. При этом реальный покупатель редко, по мнению продавцов, проявляет застенчивость и терпеливость. Эти данные свидетельствуют о том, что торговые работники в реальном

взаимодействии с покупателями испытывают значительные эмоциональные нагрузки, что провоцирует их эмоциональное выгорание как типичное проявление для представителей социэкономических профессий.

В силу этого вполне оправдано появление в содержании обобщенных эталонных представлений о покупателе таких желаемых продавцами качеств как «вежливый», «уступчивый», «спокойный», «жизнерадостный», «энергичный», «щедрый», «рассудительный». Широко представлены в эталоне покупателя и такие его позитивные проявления как «терпеливый», «доброжелательный», «быстро принимает решение», «не слишком требовательный», «интеллигентный», «внушаемый», «целеустремленный». Это свидетельствует о компенсаторном характере представлений торговых работников о покупателе как со-субъекте их делового взаимодействия. За таким представлением стоит потребность продавцов в «мягком» социальном окружении, не требующем эмоционального напряжения в процессе профессиональной деятельности.

Между содержаниями представлений об идеальном и реальных покупателях у продавцов с разными профессиональными установками имеются различия. В качестве показателя дифференцированности данных представлений у продавцов с определенной профессиональной установкой может выступать коэффициент корреляции, показывающий меру сближенности-удаленности ранжированных рядов качеств реального и идеального покупателя. При этом, чем больше значение коэффициента корреляции, тем меньше различий в представлениях продавцов о реальном и идеальном покупателе имеет место, что свидетельствует о недифференцированности, то есть «слипанию» этих образов. И наоборот, чем меньше значение коэффициента корреляции, тем более выражены различия в представлениях о покупателе реальном и идеальном. Такой показатель может быть своего рода индикатором уровня социально-перцептивной компетентности торгового работника.

Трактуемые с этих позиций результаты корреляционного анализа показывают, что наиболее удаленными друг от друга являются представления о покупателе у «средних продавцов» ($r = 0,093$). Это говорит о практически полном отрыве образа реального покупателя от образа того покупателя, с которым хотел бы взаимодействовать торговый работник с установкой «Средний продавец». Косвенно данный факт может свидетельствовать о неудовлетворенности таких продавцов своим взаимодействием с покупателями, что может быть обусловлено их завышенными требованиями к людям, собственной социально-перцептивной некомпетентностью, низкой мотивацией труда и т.д.

У торговых работников с профессиональными установками "Агрессор" и "Оптимальный продавец" значения коэффициентов корреляции соответственно $r = 0,36$ и $r = 0,26$. Это говорит о существовании различий в их представлениях о реальных и желаемых качествах покупателей, что, в свою очередь, свидетельствует об определенном уровне социально-перцептивной компетентности продавцов этих групп как способности дифференцировать значимые для их профессиональной деятельности качества другого человека. Вместе с тем, очевидно, что сформировавшаяся профессиональная установка влияет, как это показано выше, на более выраженную сензитивность продавцов-агрессоров и оптимальных продавцов к совершенно различным – позитивным и негативным – проявлениям другого человека как со-субъекта взаимодействия в процессе их профессиональной деятельности.

Полученные данные позволяют говорить о наличии у продавцов с разными профессиональными установками стереотипов реального и идеального покупателя как факторов, влияющих на выбор торговыми работниками определенных стратегий взаимодействия и реализацию в их реальном поведении соответствующих проявлений по отношению к покупателю.

Список использованных источников

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. — М.: Аспект-Пресс, 1997. — 239 с.
2. Соловьева, О.В. Обратная связь в межличностном общении / О.В. Соловьева. — М., 1992. — 344 с.
3. Петровская, Л.А. Социальная перцепция и обратная связь / Л.А. Петровская. — М., 1995. — 217 с.
4. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2007 г. — 350 с.

Четвергова Анна Геннадьевна – студентка 6 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент, **Т. К. Комарова.**

УДК 37.015.3

Чумакова В. А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА
ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются основные психологические особенности и искажения в электронной образовательной коммуникации. Рассматривается актуальность вопросов взаимопонимания в электронной среде, а также предлагаются основные направления анализа аутентичности взаимопонимания в условиях электронного обучения.

Одним из приоритетных направлений развития современного образования становится развитие электронного обучения. В Беларуси в последние годы проблема развития электронной образовательной среды анализировались достаточно часто, что отражено в появлении семинаров и электронных ресурсов, посвященных обсуждению данного вопроса; выходе в свет подпрограммы 2011-2015 гг «Электронное обучение и развитие человеческого капитала»; акцентировании внимания на использовании электронных средств обучения и электронных информационных ресурсов в стандарте третьего поколения для высшего образования. Особой единицей, посредством которой осуществляется процесс обучения в электронной среде становится электронная образовательная коммуникация.

Специфические особенности электронной коммуникации исследовались рядом авторов (Т.В. Барлас, Н.Н. Богомолова, Е.В. Грязнова, А. Жичкина, В.Е. Иванов, К. Корнев, Л.Н. Мун, Katelyn Y.A. McKenna, A. Colley и др).

Согласно мнению Н.Н. Богомоловой, для электронной коммуникации характерны опосредованность общения техническими средствами, возможность общения участников больших социальных групп, отсутствие своевременной обратной связи и непосредственных реакций собеседника, наличие массовой, анонимной, разрозненной аудитории и пр. [1].

С другой стороны, анализируя особенности электронной коммуникации, Katelyn Y.A. McKenna рассматривает такие аспекты как открытость, интимность общения; отсутствие таких факторов как внешняя привлекательность, особенностей произношения (например, заикания и др.), стеснительности и других характеристик партнера; возможность быстрого поиска партнеров по интересам; скорость развития близких отношений между партнерами [2].

Множество авторов также отмечают следующие психологические особенности электронной коммуникации: повышенная вербальная

активность; разорванность, не структурированность, мозаичность коммуникации; особый, специфический этикет общения, новый язык; пространственно-временная разделенность; эмоциональность общения; опыт «потока», отличающийся следующими особенностями: погруженность в деятельность, потеря ощущения времени, смена объекта деятельности, чувство удовольствия, чувство контроля над ситуацией [3; 4].

Таким образом, электронная коммуникация обладает определенными особенностями, системное объединение которых дает общее представление о специфике электронной коммуникации. Однако акцентируя внимание на особенностях электронной коммуникации, необходимо отметить, что они, так или иначе, способствуют возникновению определенных искажений в коммуникации [3; 5; 6; 7], преодоление которых является одной из важнейших задач системы образования, базирующейся на электронных технологиях.

Специфические особенности текста электронной коммуникации, повышенная вербальная активность, неструктурированность коммуникации, исчезновение барьеров общения могут способствовать возникновению при восприятии текстовой информации таких явлений как псевдокоммуникационного чтения, поверхностного или углубленного чтения, которые могут влиять как на создание, так и преодоление искажений в электронной коммуникации.

В электронной коммуникации также могут возникнуть специфические барьеры, связанные с особенностями психических процессов собеседников, их эмоциональным и физическим состоянием: ослабление внимания, снижение восприимчивости информации и ее осмысления, мозаичность памяти. Причиной может служить фрагментированность, разорванность коммуникации, отсутствие структуры, а также несвоевременность обратной связи.

В качестве еще одного вида коммуникативных барьеров, как отмечает В.А. Тищенко, выступает манипуляция: желание одного из субъектов коммуникативного процесса достигать своих целей, манипулируя информацией [5]. Проявлению подобного стремления способствуют такие особенности виртуальной среды как анонимность, исчезновение барьеров общения, открытость общения.

Отдельно следует отметить такие группы искажений, которые связаны с адекватностью понимания смысла текста в электронной образовательной коммуникации. Прежде всего следует отметить фонетические искажения, которые проявляются в результате имеющихся дефектов речи; семантические искажения, которые проявляются вследствие различий в системах значений, или тезаурусах, что зависит от возраста, образования, опыта, профессиональной принадлежности

участников коммуникации; стилистические искажения, которые возникают в результате несоответствия стиля речи субъекта и ситуации общения (форма сообщения не адекватна его содержанию); логические искажения, которые возникают в случаях, когда логика передаваемой информации сложна либо противоречива [5].

Как мы видим, электронная образовательная среда обладает рядом специфических особенностей и искажающих факторов. Для минимизации искажений смысла информации и повышения эффективности обучающих курсов в электронной среде, представляется необходимым акцентировать внимание на вопросах аутентичного взаимопонимания и обеспечивающих его психологических условий. Без определенного уровня взаимопонимания затруднительно согласование позиций, аутентичное видение рассматриваемого предмета, индивидуальное осмысление и взаимоприемлемая двусторонняя оценка, принятие целей, мотивов, установок партнеров по взаимодействию [8]. Следовательно, с одной стороны, игнорирование данного вопроса способствует всевозможным затруднениям на пути к качественному обучению в электронной среде, а с другой стороны – данная область исследования до настоящего времени остается достаточно сложной и трудноразрешимой задачей, что отражено во множестве частных проблемных аспектов.

Анализируя вопрос взаимопонимания, следует отметить имеющиеся разночтения в существующих теориях. Одни исследователи приравнивают взаимопонимание к согласию (Ю. Хабермас, Т. Ньюком); другие рассматривают взаимопонимание как эмпатию, проникновение во внутренний мир друг друга (Н.И.Конюхов); как систему чувств и взаимоотношений, позволяющую достигнуть совместных целей (М.Ю.Олешков, В.М.Уваров). Также взаимопонимание приравнивается к понятию сходства: понимание друг друга как сходство взглядов на мир и ценностных ориентаций (Б.Д.Парыгин). Согласно мнению В.А. Янчука, взаимопонимание можно рассматривать как формирование разделяемого поля значений, реализуемое во множестве контекстов. Взаимопонимание рассматривается как сложный и многоаспектный феномен, детерминируемый процессами различного уровня, предполагающий пофазовое уточнение согласованности и аутентичности сформированных полей используемых значений [9]. Вероятно, что без органичной интеграции отдельных подходов, в том числе из смежных областей знания, достаточно затруднительно видеть целостную картину процесса взаимопонимания.

Вышеобозначенная проблемная область, связанная с многообразием подходов и некоторым рассогласованием позиций в изучении взаимопонимания, является следствием одной из базовых проблем психологии в целом – проблемы сложности постижения личности.

Труднопостижимость внутреннего мира другого человека, многогранность проявлений личности, а также отсутствие четкого представления о внешних и внутренних детерминантах ее поведения в совокупности составляют основу проблем понимания людьми друг друга [10]. Все это дополняется и усложняется особенностями электронной среды с ее многообразием искажающих факторов, что делает изучение процессов взаимопонимания достаточно сложной задачей, требующей особой методологии и позиции исследователя.

Раскрывая проблему многогранности и сложности личности, логически вытекает другая проблема – многотрактуемость используемых ею знаков для трансляции индивидуального опыта, переживаний, знаний. Многотрактуемость знака также составляет одну из базовых проблемных областей исследования взаимопонимания. Взаимопонимание в процессе коммуникации предполагает не столько ориентировку в системе оперируемых знаков, передаваемых участниками коммуникации, сколько в понимании значения знака. Один и тот же знак многотрактуем, наделен множеством смыслов, которые определяются знаниями и опытом участников коммуникации, множеством контекстов, в которые включены субъекты. Взаимопонимание, формируемое в процессе конструирования разделяемого поля значений участниками коммуникации, существенно осложняется особенностями самой среды электронной коммуникации: упрощение грамматических конструкций, использование аббревиаций, следование принципам экономии в процессе электронной коммуникации, присутствие своеобразного этикета общения, неструктурированность и фрагментированность коммуникации, определенная степень анонимности и др [5–7; 10–12].

Таким образом, существует ряд серьезных проблемных аспектов при рассмотрении вопросов аутентичности взаимопонимания в электронной образовательной коммуникации: сложность непосредственного доступа во внутренний мир другого человека, отсутствие четкого представления о внешних и внутренних детерминантах поведения субъекта, сложность в объяснении сущности личности в связи с ее многогранностью; многообразие теоретических подходов и несогласующихся между собой мнений и концепций; опосредованность коммуникации знаком и его многотрактуемость.

Разрешение данных вопросов возможно при построении интегрированной теории, обобщающей представления различных подходов, ведущих к целостному анализу процесса взаимопонимания на различных его уровнях, на основе которой возможно построение эффективной модели электронного обучения, учитывающей психологическую составляющую.

Прежде всего, подчеркивается необходимость исследовать особенности взаимопонимания в электронной образовательной коммуникации через разрешение вопросов интерсубъективности и интертекстуальности. Необходимо построение условий для совместной выработки правил взаимодействия участниками образовательной коммуникации, предполагающих глубокое взаимопонимание на уровне индивидуальных смыслов, выступающих результатом специально направленной друг на друга активности обоих участников, имеющей структуру совместной деятельности. К такого рода активности применимо понятие диалога, к чему и необходимо стремиться при построении эффективной модели электронного обучения. Понимание в целом диалогично. Согласно М. Бахтину, оно имеет активно-ответный характер: каждое высказывание отвечает на предыдущее и адресуется последующим, что позволяет осуществлять коррекцию понимания исходных позиций и в то же время их совместное конструирование. Участники диалога склонны корректировать и изменять свои позиции [11; 13]. Соответственно, одним из необходимых условий становится диалогичная форма электронной коммуникации, позволяющая конструировать сходное поле значений, связывать исходный текст с другими текстами, незнание с которыми приводит к поверхностному или искаженному пониманию.

Также нами подчеркивается необходимость осознания особенностей и личностных качеств участников образовательной коммуникации; необходимость выбора той или иной формы и уровня обучения в зависимости от уровня развития, потребностей обучающихся, их знаний и предшествующего опыта (т.е. построение модели дифференцированного обучения). Учет этих моментов позволит в определенной мере разрешить вопросы интерсубъективности и интертекстуальности.

Кроме того, учет ситуативных факторов представляется не менее важным: участники коммуникации могут быть включены в совершенно различные контексты (различные культуры и субкультуры, ситуации коммуникации), что связано с удаленностью во времени и пространстве, возможные в электронной коммуникативной среде. Соответственно, прояснение множества контекстов, в которые включены участники коммуникации, а также определение наиболее значимых из них для процесса аутентичного взаимопонимания становится важной задачей.

Таким образом, специфика электронной образовательной коммуникации открывает ряд проблемных аспектов, требующих тщательного анализа: вопросы взаимопонимания и минимизации искажающих факторов в электронной коммуникативной среде, необходимость учета личностных особенностей участников образовательной коммуникации, а также ситуативных факторов.

Список использованных источников

1. Богомолова, Н.Н. Массовая коммуникация и общение / Н.Н. Богомолова. - М. : Знание, 1988. – 80 с.
2. Relationship formation on the Internet: what's the big attraction? / Katelyn Y.A. McKenna [et al.]. // Journal of Social Issues. – 2002. – Vol. 58, № 1. – P. 9–31.
3. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е.Н. Галичкина ; Астраханский гос. педагогический ун-т. – Волгоград, 2001. – 23 с.
4. Гулевич, О.А. Психология коммуникации / О.А. Гулевич. – Москва : М: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 384 с.
5. Тищенко, В.А. Компьютерно-опосредованная учебная коммуникация: коммуникативные барьеры / В.А. Тищенко // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 9 (87). – С. 24–29.
6. Swan, K. Threaded discussion / K. Swan // Encyclopedia of distance learning. Second edition, New York, 2009 / Information science reference ; Patricia Rogers [et al.]. – New York, 2009. – P. 2110–2118.
7. Wegmann, S. Interactions online / S. Wegmann // Encyclopedia of distance learning. Second edition, New York, 2009 / Information science reference ; Patricia Rogers [et al.]. – New York, 2009. – P. 1259–1267.
8. Крысько, В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Г. Крысько. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
9. Янчук, В.А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диаогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 193–206.
10. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.
11. Мухелишвили, Н.Л. Значение текста как внутренний образ / Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдер // Вопросы психологии. – 1997– №3. – С. 79–91.
12. Wylie, D. Tips for Writing Globally / D. Wylie // Multilingual Computing and Technology. – 1998. – Vol. 9, № 6. – P. 40–42.
13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

Чумакова Валерия Алексеевна – аспирант 2 курса кафедры психологии и педагогического мастерства ГУО «РИВШ»

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
В.А. Янчук

УДК 159.9

Чупраков Е.А.**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО
ПОВЕДЕНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ
ВРАЧЕЙ**

В статье отражены результаты эмпирического исследования взаимосвязи жизнестойкости и совладающего поведения врачей. Жизнестойкость врача как ее ресурсная характеристика обеспечивает уровень и характер копинг-поведения в экстремальных условиях профессиональной деятельности. В статье представлены результаты исследования, реализованного автором в 2015 г. Установлена тесная связь жизнестойкости врачей с такими копинг-стратегиями как дистанцирование и конфронтация.

В современной науке важнейшей медико-социальной и психологической проблем является изучение функционирования личности и ее психической адаптации к условиям окружающей среды. Профессионалы, занятые в опасных сферах, в том числе и врачи, в своих повседневных практиках часто сталкиваются с конфликтными и кризисными ситуациями. Высокий уровень профессионального стресса обуславливает экстремальный характер профессиональной деятельности врачей, который приводит к снижению эффективности их профессиональной деятельности и в повседневных, и в экстремальных ситуациях, и определяет необходимость анализа формирования адаптивных типов поведения в виде копинг-стратегий.

Известно, что психологическое здоровье является своего рода индикатором ценности человеческой жизни. Забота о своем психологическом благополучии является необходимой частью человеческого мировоззрения и играет значительную роль в его формировании. Этим обусловлено наличие повышенных требований к психологическим характеристикам личности, обеспечивающим эффективность деятельности в экстремальных ситуациях [8, с. 16]. К таким качествам можно отнести жизнестойкость личности как ее ресурсную характеристику, а также те копинг-стратегии, которые использует личность в стрессогенной и экстремальной ситуации.

Проблема психологической устойчивости и жизнестойкости врачей к стрессу является профессионально значимой, так как от нее зависит не только эффективность деятельности сотрудников, но и спасение жизни пациентов.

Термин «копинг» (англ. coping) впервые появился в психологической литературе в 1962 г. при изучении преодоления детьми кризисов развития.

Р. Лазарус в книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» описал копинг как стратегию совладания с тревогой и стрессом: «непрерывно меняющиеся попытки в когнитивной и поведенческой областях справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [4, с. 334].

В настоящее время под копинг-стратегиями понимаются сознательно используемые человеком приемы совладания с трудными ситуациями, состояниями, совокупность различных поведенческих стратегий, динамичные попытки в когнитивной и поведенческой областях справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека [9, с. 7]. Копинг необходимо рассматривать как процесс, который подразумевает под собой динамику или постоянные изменения приемов совладания, так как личность и среда образуют единую динамическую взаимосвязь и оказывают взаимное влияние друг на друга. Выбранная копинг-стратегия зависит от конкретной ситуации, самочувствия человека, его личностных особенностей.

В большинстве исследований выделяются следующие виды копинг-стратегий [1, с. 27].

Копинг-стратегия «конфронтация» – ожесточенное, болезненное противостояние между человеком и сложившейся ситуацией, своего рода агрессивный ответ конкретным жизненным обстоятельствам.

Копинг-стратегия «самоконтроль» – подавление собственных эмоций с целью приступить к разумным действиям, найти способ решить проблему.

Копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» – стремление обратиться за помощью и поддержкой к близким и родным людям, единомышленникам, избавиться от одиночества в трудную минуту.

Копинг-стратегия «бегство-избегание» – уход от создавшейся ситуации, при этом ответственность за поступки переносится на других людей.

Копинг-стратегия «планирование решения проблемы» – разработка последовательного плана выхода из сложившейся ситуации, спокойное обдумывание наиболее эффективного решения.

Копинг-стратегия «положительная переоценка» – желание (стремление) даже в тяжелой ситуации найти положительные стороны.

Копинг-стратегия «принятие ответственности» – готовность осознать проблему и признать свои ошибки, которые к ней привели.

Копинг-стратегия «дистанцирование» – уход от проблемы или сложившейся ситуации, нежелание ее осознавать и принимать.

По мнению Э. Хайма, реализация копинг-стратегий поведения происходит в трех сферах иерархической структуры психики: эмоциональной, когнитивной и поведенческой [3, с. 52]. При этом все виды копинг-стратегий поведения автором подразделяются по степени их адаптивных возможностей на адаптивные, частично адаптивные и неадаптивные.

Согласно вышесказанному, среди стратегий эмоционального копинга адаптивными являются протест и оптимизм; частично адаптивными – эмоциональная разрядка и пассивная кооперация; неадаптивными – подавление эмоций, покорность, самообвинение и агрессивность. К адаптивным стратегиям когнитивного копинга Э. Хайм относит проблемный анализ, установку на собственную ценность и сохранение самообладания; к частично адаптивным – относительность, придачу смысла и религиозность; к неадаптивным – смирение, растерянность, диссимуляцию и игнорирование. Наконец, поведенческий копинг представлен такими адаптивными формами, как сотрудничество, оптимизм; частично адаптивными – компенсацией, отвлечением и конструктивной активностью; неадаптивными – активным избеганием и отступлением [3, с. 53].

Таким образом, можно предположить, что существует взаимосвязь между теми личностными конструктами, с помощью которых человек формирует свое отношение к жизненным трудностям, и тем, какую стратегию поведения при стрессе (совладания с ситуацией) он выбирает.

Исследования многих авторов показывают, что отрицательные последствия попадания в трудные жизненные ситуации могут быть смягчены адаптивными стратегиями совладания с ними [1; 2; 5]. Ввиду этого копинг-стратегии являются важным условием психологического благополучия, здоровья и успешности профессиональной деятельности.

Как известно, деятельность врачей протекает в сложных и экстремальных условиях, среди которых в первую очередь следует назвать влияние физических и химических факторов среды, а также высокую ответственность и осознание значимости своего труда. Перечисленные факторы приводят к снижению продолжительности и качества жизни врачей, обуславливают высокий уровень психосоматической патологии. Как указывают В.Ю. Рыбников и Е.Н. Ашанина, первым этапом негативного воздействия этих условий и стресс-факторов являются разнообразные пограничные нервно-психические состояния и нарушения функционального характера [9, с. 36].

Данные, приведенные в статье, являются результатом исследования, проведенного в 2015 г. в г. Гродно. В процессе проведения исследования было опрошено 60 респондентов в возрасте от 27 до 38 лет.

Профессиональный состав респондентов – начинающие врачи, имеющие стаж профессиональной деятельности до 10 лет.

Целью данного исследования являлось определение взаимосвязей между выраженностью компонентов жизнестойкости личности и видами копинг-стратегий у врачей, имеющих до 10 лет стажа.

Предполагалось, что существует связь между уровнем жизнестойкости как личностной характеристики с видом стратегии совладающего поведения, а именно: высокий уровень жизнестойкости связан с преобладанием эффективных копинг-стратегий.

В качестве диагностических методик были выбраны следующие:

1. Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (для определения выраженности жизнестойкости) [7];
2. Тест Р. Лазаруса (для определения выраженности копинг-стратегий); [6].

Математическая обработка полученных данных проводилась с применением коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В структуру жизнестойкости входят следующие показатели: вовлеченность, контроль, принятие риска.

По результатам исследования в таблице приведены лишь значимые коэффициенты корреляции или коэффициенты, указывающие на тенденцию во взаимосвязях ($R = 0,25$ при $p=0,05$).

Таблица 1 – Корреляционные связи между выраженностью различных компонентов жизнестойкости и копинг-стратегиями

Показатели	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Жизнестойкость	0,347	-0,198	-0,230				0,167	
Вовлеченность	0,266						0,249	
Контроль	0,283		-0,199				0,182	
Принятие риска	0,400	-0,319		0,160		0,157		

Примечание. В таблице нашли отражение лишь статистически значимые показатели ($p=0,05$ и менее)

На основании отраженных в таблице данных можно сделать вывод, что все компоненты жизнестойкости респондентов имеют статистически

значимые связи со стратегией конфронтации, наиболее высокая связь отмечается по компонентам «принятие риска» и «жизнестойкость».

Компоненты «вовлеченность», «контроль» и «жизнестойкость» имеют близкую к значимой положительную связь с копинг-стратегией «планирование решения проблемы», что, вероятно, связано с умением респондентов анализировать ситуацию, будучи вовлеченными в нее, и находить эффективные решения проблемы.

Обратно пропорциональная значимая связь отмечается между компонентом «принятие риска» и стратегией дистанцирования, т.е. чем меньше респонденты психологически принимают риск и ответственность за результаты своей деятельности, тем больше пытаются от нее дистанцироваться. Обратно пропорциональные близкие к значимым связи обнаруживаются также между копинг-стратегией самоконтроля и компонентами «жизнестойкость» и «контроль».

Следует также отметить, что с копинг-стратегиями «принятие ответственности» и «положительная переоценка» не выявлено взаимосвязей с компонентами жизнестойкости.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что чем сильнее выражена жизнестойкость у врачей, тем больше проявляется такая копинг-стратегия, как стратегия конфронтации, и меньше проявляется стратегия дистанцирования. Степень выраженности того или иного компонента в структуре жизнестойкости обуславливает преобладание определенной стратегии совладания со стрессом у врачей, имеющих менее 10 лет стажа. Так, выраженность «вовлеченности» и «контроля» в структуре жизнестойкости будет способствовать развитию стратегии планирования решения проблемы, а выраженность «принятия риска» будет увеличивать выраженность стратегий поиска социальной поддержки и бегства-избегания и уменьшать выраженность стратегии дистанцирования.

Список использованной литературы

1. Дикая, Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г. Дикая, А.В. Махнач // Психологический журнал. – 2006. – № 3. – С. 26–32.
2. Дикая, Л.Г. Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / Л.Г. Дикая. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 128 с.
3. Змановская, Е.В. Психологические механизмы отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская // Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – С. 51–81.

4. Исакова, О.П. Копинг-стили / О.П. Исакова // Психология здоровья; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – С.334–335.
5. Куликов, Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы / Л.В. Куликов. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 112 с.
6. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс; под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–208.
7. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости // Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
8. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
9. Рыбников, В.Ю. Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий / В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина. – СПб.: ВЦЭРМ, 2011. – 165 с.

Чупраков Е.А. – магистрант факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ГрГУ им.Я.Купалы, доцент **А.М. Колышко.**

УДК 159.9

Шабас И. В.
«ОБРАЗ Я» В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Данная статья посвящена проблеме «образа Я». В статье представлен теоретический анализ проблемы «образа Я» с точки зрения различных авторов, как отечественных, так и зарубежных. Выделены подходы в изучении «Я-концепции», «образа Я», рассматривающих проблему в тесной связи с самосознанием личности, с различных теоретических позиций, иногда взаимосвязанных, а иногда и противоречащих одна другой.

«Образ Я» – это относительно устойчивая, осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими.

Основоположником изучения «образа Я» в зарубежной психологии принято считать У. Джемса. Глобальное личностное «Я» он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются Я–сознающее (I) и Я–как объект (Me). Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них представляет собой чистый опыт, а другая – содержание этого опыта (Я–как объект) [8].

В первых десятилетиях XX века в социологии «образ Я» изучали Ч. Х. Кули и Дж. Г. Мид. Авторы развили теорию «зеркального Я» и поставили в основу своей позиции тезис о том, что именно общество определяет как развитие, так и содержание «образа Я». Развитие «образа Я» происходит на основе двух типов сенсорных сигналов: непосредственного восприятия и последовательных реакций людей, с которыми человек себя идентифицирует. При этом центральной функцией «Я-концепции» является идентичность как генерализованная позиция в обществе, происходящая из статуса индивида в группах, членом которых он является.

Э. Эриксон рассматривает «образ Я» сквозь призму эгоидентичности. По его мнению, характер эгоидентичности связан с особенностями окружающей индивида культурной среды и его возможностями. В его теории описаны восемь стадий развития личности, напрямую связанные с изменениями эгоидентичности, перечислены кризисы, возникающие на пути решения внутренних конфликтов, характерных для различных возрастных этапов развития. В отличие от представителей теории символического интеракционизма, Э. Эриксон пишет о механизме формирования «образа Я» как о бессознательном процессе [9].

Дж. Лихтенберг рассматривает «образ Я» как четырехступенчатую схему развития в осознании собственного «Я». Первый элемент – развитие до уровня самодифференциации, второй элемент представлен

объединением упорядоченных групп представлений о себе, третий – интеграцией в «связное Я» всех телесных представлений о себе и грандиозных «образов Я», а четвертый – упорядочиванием «связного Я» в психической жизни и его влиянием на эго.

Позднее Дж. Марсиа [4] уточнил, что в процессе формирования идентичности («образа Я») выделяется четыре ее статуса, определяющиеся в зависимости от степени самопознания индивида:

- достигнутая идентичность (установленная после поиска и изучения себя);
- идентификационный мораторий (в период кризиса идентичности);
- неоплаченная идентичность (принятие идентичности другого без процесса самопознания);
- диффузная идентичность (лишенная какой-либо идентичности или обязательств перед кем-либо).

В концепции К. Хорни разделяется «актуальное», или «эмпирическое Я» – от «идеализированного Я», с одной стороны, и от «реального Я» – с другой. «Актуальное Я» определялось К. Хорни как понятие, охватывающее все, чем является человек в данное время. «Идеализированное Я» описывается ею через «иррациональное воображение».

В классическом психоанализе сознание и самосознание рассматриваются как явления, находящиеся в одной плоскости и испытывающие влияние бессознательных влечений и импульсов. Самосознание находится, с одной стороны, под непрерывным давлением неосознаваемых сексуальных влечений и, с другой стороны, под давлением требований реальности. Самосознание выступает «буфером» между двумя этими плоскостями, сохраняя свою функцию при помощи особых механизмов психологической защиты (вытеснение, проекция, сублимация и др.). В рамках психодинамического подхода раскрываются структурные понятия «образа Я» личности такие, как «Я-конструкт», «Я-объект», «реальное Я», описывается содержание внутриличностного конфликта в структуре «Я», излагается классификация механизмов психологической защиты, составляющих важнейшие элементы современных представлений об «образе Я». Однако психодинамический подход не раскрывает динамики и структуры всех значений и личностных смыслов субъекта, описываются только механизмы, косвенно участвующие в их преобразовании.

Большой вклад в изучение «образа Я» внёс Р. Бернс [3]. Его понимание «образа Я» связано с представлениями о самооценке как совокупности установок «на себя» и как суммы всех представлений индивида о самом себе. Это, по мнению Р. Бернса, следует из выделения описательной и оценочной составляющих «образа Я». Описательной

составляющей соответствует термин «картина Я», а составляющей, связанной с отношением к себе или к отдельным своим качествам – термин «самооценка», или «принятие себя». По мнению Р. Берна [2], «образ Я» определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. Рассматривая структуру «Я-концепции», Р. Бернс отмечает, что «образ Я» и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Смена ролей, необходимость принятия важных решений, касающихся профессии, ценностных ориентаций, образа жизни и т. д., могут вызвать ролевой конфликт и статусную неопределенность, что также накладывает явный отпечаток на «Я-концепцию» в пору юности.

В концепции самосознания Р. Ассаджоли выделяются процесс – «персонализация» и структура – набор «субперсон», или «субличностей». При этом структурные изменения в «Я-концепции» личности считаются следствием процессов «персонализации» и «персонификации». Такие изменения, в свою очередь, связаны с особенностями самоотождествления и самопринятия человека. «Субличность» же представляет собой динамическую подструктуру личности, которая обладает относительно независимым существованием. Самыми типичными «субличностями» человека являются психологические образования, связанные с остальными (семейными или профессиональными) ролями. «Персональное Я» включает в себя множество динамических «образов Я» (субличностей), образующихся в результате идентификации себя с теми ролями, которые человек играет в жизни [1].

В структурно-динамическом подходе доминируют представления о том, что «образ Я» складывается под влиянием оценочного отношения собственных мотивов, целей и результатов своих поступков с другими людьми, с канонами и социальными нормами поведения, принятыми в обществе. В русле структурно-динамического подхода к исследованию «образа Я» происходит соотнесение устойчивых и динамичных характеристик, самосознания и «образа Я». «Образ Я» является структурным образованием, а самосознание – его динамической характеристикой. Через понятие самосознания рассматриваются источники, этапы, уровни и динамика его формирования в различных ситуациях. За основу принимаются принципы единства сознания и деятельности, историзма, развития и др. Развитие самосознания и профессионального «образа Я» рассматривается как результат становления человека как личности и его профессионализации [7].

Все исследователи отмечают сложность и неоднозначность становления и развития «образа Я». По-видимому, точки роста и развития

личности по пути самореализации совпадают с такими человеческими реальностями как самость, самоактуализация, «Я-идеальное» и стремлением человека к поиску гармоничного соответствия этих реальностей в своем «образе Я».

Герген отмечает следующие факторы, относящиеся к оценкам других, которые влияют на представления индивида о самом себе:

1. Согласованность внешней оценки и «Я-концепции».
2. Значимость представлений, которые затрагивает оценка.
3. Доверие к эксперту. Чем большим кредитом доверия пользуется эксперт, выносящий оценку, тем значительней его влияние.
4. Число повторений. Чем больше число повторений выданной оценки, тем больше вероятность ее принятия.
5. Модальность оценки. Принятие или игнорирование внешней оценки зависит от того, позитивна она или негативна.

Исходя из этого, внешняя оценка будет представлять собой угрозу «Я-концепции» в случаях, когда:

- ❖ оценка не совпадает с представлениями индивида о самом себе и является негативной;
- ❖ оценка затрагивает функционально значимые понятия, которые индивид использует для самоопределения;
- ❖ эксперт, выносящий оценку, пользуется значительным кредитом доверия;
- ❖ индивид подвергается систематическому воздействию одной и той же внешней оценки и не может ее игнорировать.

В отечественной психологии «образ Я» рассматривался, в основном, в русле изучения самосознания. Самосознание же рассматривается как совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, в результате которой образуется представление о себе как субъекте действий и переживаний, а представления индивида о самом себе складываются в мысленный «образ Я» [8].

Раскрывая понятие «Я» как активно-творческое, интегративное начало, позволяющее индивиду не только осознавать себя, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность, И.С. Кон отмечает двойственность этого понятия [5], основанную на том, что сознание самого себя включает в себе двоякое «Я»:

- 1) «Я» как субъект мышления, рефлексивное «Я» (активное, действующее, субъектное, экзистенциальное «Я», или эго);
- 2) «Я» как объект восприятия и внутреннего чувства (объектное, рефлексивное, феноменальное, категориальное «Я», или «образ Я», «понятие Я», «Я-концепция»).

При этом С. Кон подчеркивает, что «образ Я» – это не просто психическое отражение в форме представлений или понятий, но и социальная установка, разрешаемая через отношение личности к себе самой.

Ф. Патаки, Е. Т. Соколова интерпретируют «образ Я» как интегративное установочное образование, включающее компоненты:

- 1) когнитивный – образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т. д.;
- 2) аффективный – отношение к самому себе (самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т. д.), в том числе и как к обладателю этих качеств;
- 3) поведенческий – реализация на практике мотивов, целей в соответствующих поведенческих актах.

В свою очередь, В. В. Столин в «Я-концепции» выделяет три уровня:

- 1) физический «образ Я», обусловленный потребностью в физическом благополучии организма;
- 2) социальная идентичность, связанная с потребностью человека принадлежать к общности и обусловленная стремлением быть в этой общности;
- 3) дифференцирующий «образ Я», характеризующий знания о себе в сравнении с другими людьми, придающий индивиду ощущение собственной уникальности и обеспечивающий потребности в самоопределении и самореализации.

В концепции Д. А. Ошанина выделяется в «образе Я» когнитивная и операциональная функция. «Когнитивный образ Я» является «хранилищем» сведений об объекте. С помощью когнитивного образа выявляются потенциально полезные свойства объекта. «Оперативный образ» есть идеальное специализированное отражение преобразуемого объекта, складывающееся в ходе выполнения конкретного процесса управления и подчинения задаче действия. Он участвует в преобразовании информации, поступающей от объекта, в целесообразные воздействия на объект. В «оперативных образах» всегда присутствует «когнитивный фон», который, составляя более или менее полезную информацию об объекте, может непосредственно использоваться в действии.

По его мнению, одной из основных особенностей «образа Я» является двойственность его назначения:

- 1) инструмент познания – образ, призван отражать объект во всем богатстве и многообразии доступных его отражению свойств;
- 2) регулятор действия – специализированный информационный комплекс, содержание и структурная организация которого подчинены задачам конкретного целесообразного воздействия на объект.

Вклад В. С. Мухиной заключается в том, что она считает структурными единицами самосознания совокупность ценностных ориентаций, которые наполняют структурные звенья самопознания:

- 1) ориентацию на признание своей внутренней психической сущности и внешних физических данных;
- 2) ориентацию на признание своего имени;
- 3) ориентацию на социальное признание;
- 4) ориентацию на физические, психические и социальные признаки определенного пола;
- 5) ориентацию на значимые ценности в прошлом, настоящем, будущем;
- 6) ориентацию на основе права в обществе;
- 7) ориентацию на долг перед людьми.

Самосознание при этом выглядит как психологическая структура, представляющая собой единство звеньев, развивающихся по определенным закономерностям [6].

Г. Е. Залесским выделяются два компонента «образа Я» – мотивационный и когнитивный. Применительно к изучению возрастных особенностей развития «образа Я», особое внимание уделяется прояснению вопроса о том, как происходит формирование каждого из компонентов, когда два компонента «образа Я» начинают взаимодействовать.

Мотивационный блок отвечает за функциональную значимость этих качеств, т.е. выступают ли эти качества критериями в выборе мотивов, целей, поступков. И если выступают, то выполняют ли качества функцию действующих или смыслообразующих мотивов.

Когнитивный блок «образа Я» отражает содержательные представления о себе. Такое понимание когнитивного блока «образа Я» близко к пониманию «образа Я» другими исследователями. Но в этот блок добавляются и оценочные (самооценка), и целевые (уровень притязаний, система запретов и поощрений) компоненты.

Считается, что формирование личности происходит под влиянием других людей и предметной деятельности. При этом оценки других людей включаются в систему самооценок личности. Далее самосознание включает отделение субъекта от объекта, «Я» от «не Я»; следующим элементом является обеспечение целеполагания и далее – отношение, основанное на сопоставлении, связях предметов и явлений, понимании и эмоциональных оценках, – как еще один элемент. Через деятельность человека происходит формирование сознания (самосознания), которое в дальнейшем влияет и регулирует ее. Самосознание также «выпрямляет» когнитивные компоненты «образа Я», подстраивая их к уровню высших ценностных ориентаций личности. В своем реальном поведении на человека влияют не только эти высшие соображения, но и факторы низшего порядка; особенности ситуации, спонтанные эмоциональные импульсы и т.д. Это весьма затрудняет прогнозирование поведения

личности на основе ее самосознания, вызывая в некоторых случаях скептическое отношение к регулятивной функции «Я».

Таким образом, проанализировав научную литературы по проблеме изучения «образа Я» можно сказать, что существует множество подходов в изучении «Я-концепции», «образа Я», рассматривающих проблему в тесной связи с самосознанием личности, с различных теоретических позиций.

Список использованных источников

1. Ассаджоли, Р. Психосинтез / Р. Ассаджоли. – М. : Рефлбук, 1997. – 316 с.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 302 с.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л.Я. Дорфмана. – М. : Смысл, 2004. – 319 с.
5. Кон, И. С. В поисках себя: личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2009. – 640 с.
7. Первин, Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон; пер. с англ. В. С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
8. Психология самосознания: Хрестоматия /ред. сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2003. – 303 с.
9. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Шабас Ирина Викторовна – магистрант 1 курса факультета психологии ГрГУ им. Янки Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент, **Е. В. Костюченко**.

УДК 616.89 - 008.441.44

Щитковская А. А.

ВНУТРЕННИЕ ПРЕГРАДЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ ОБЫДЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Данная статья посвящена имплицитной теории, применительно к проблеме суицидального поведения личности и его внутренней регуляции. В статье представлены результаты теоретического анализа содержания и структуры внутренних преград суицидального поведения личности. А так же результаты эмпирического исследования существующей в обыденном сознании, некоторой имплицитной концепции суицидально устойчивой личности, включающей в себя систему наивных представлений о внутренних преградах суицидального поведения.

На современном этапе развития человечества отмечается высокая суицидальная смертность: самоубийство входит в первую десятку причин смерти. По данным ВОЗ ежегодно кончают жизнь самоубийством 1100000 человек, и данная цифра неуклонно растет. Республика Беларусь также относится к странам, с одним из самых высоких уровней суицида, что и обусловило особую актуальность исследований в области данной проблемы: суицидального поведения личности.

В современной психологической науке преобладает уклон на изучение психологических причин и факторов, предрасполагающих к суицидальному поведению, в основном изучалась психологическая детерминация суицида. Анализ психологической литературы выявил отсутствие специальных исследований имплицитных представлений о суицидально устойчивой личности, что и определило цель нашего исследования: теоретически и эмпирически изучить содержание и структуру имплицитной концепции внутренних преград суицидального поведения личности.

Гипотеза исследования заключается предположении о том, что в обыденном сознании человека существует имплицитная концепция, которая включает в себя представления о наличии индивидуальных личностных свойств, которые в системе психической регуляции суицидального поведения выполняют преградную функцию, т. е. препятствуют зарождению суицидальных намерений и их практической реализации.

В данном случае под имплицитными теориями понимаем, субъективные представления, существующие в сознании индивида и реконструирующие особенности личности других людей [3].

Термин «имплицитный» имеет латинское происхождение и толкуется как внутренний, неявный, и, вместе с тем, неоспоримый,

безусловный. Теория – понятие греческого происхождения, которое в своем широком смысле понимается как «сложившееся у кого-нибудь мнение, суждение, взгляд на что-либо». Таким образом, имплицитная теория, в своем ближайшем значении – это совокупность взглядов и суждений человека, которые лежат в основе регуляции его поведения. С развитием исследований уточнялось содержание понятия, была разработана структура имплицитных теорий, выделены их базовые функции, а также источники возникновения и развития [1].

Понятие имплицитных концепций было введено Дж. Брунером Р.Тагиури для объяснения феномена неосознаваемых взаимосвязей различных личностных черт в представлении людей. Дж. Келли связывал имплицитные представления о личности других людей с личностными особенностями их носителей [2].

В настоящем исследовании выдвинуто предположение о существовании в обыденном сознании, некоторой имплицитной теории суицидально устойчивой личности, включающей в себя систему наивных представлений о внутренних преградах суицидального поведения.

Понятие внутренней преграда было введено для обозначения личностных характеристик, препятствующих суицидальному поведению. Опираясь на концепцию В.В. Столина, под внутренними преградами здесь понимаются личностные свойства, препятствующие совершению тех или иных поступков (в нашем случае суицида) и проявляющиеся лишь в определенных ситуациях при необходимости активных действий в них.

Обычно человек пытается на основании известных характеристик личности высказать предположения о возможных действиях человека и, наоборот, по действиям судит о его личности. Возможен и другой, менее традиционный способ анализа: понять личность не через те или иные действия, а через отказ от каких-то действий. Пока в поле зрения анализа находится лишь единичный отказ – сделать это иногда трудно, но вот за анализом более или менее полной системы таких отказов явно проступает личность человека. Это и понятно, поскольку такие "минус" - действия – тоже человеческие поступки. Для некоторых сфер жизни общества именно "отказы" имеют первостепенное значение. Например, можно утверждать, что люди не совершают самоубийств, по разным причинам, одни из-за страха смерти, другие боятся осуждения со стороны общества, третьим мешает чувство ответственности за судьбу своих детей. И можно утверждать, что в структуре личности и в сознании и тех и других и третьих существуют своего рода внутренние преграды на пути совершения суицида, можно говорить также и о том, что те, кто сознательно совершает суицид, не имеет таких внутренних преград [4].

Внутренние преграды могут препятствовать не только социально нежелательным, но и социально желательным действиям, их влияние

может быть как позитивным, так и негативным с точки зрения эффективного функционирования личности и ее развития – в зависимости от того, что именно преграждается и что служит преградой [4].

Представляется возможным, что в роли этой внутренней преграды может выступить мотив другой значимой для субъекта деятельности. Однако это далеко не единственная возможность. Существует предположение, что те же личностные образования, которые побуждают или регулируют деятельность человека, могут при известных условиях выступать в качестве внутренних преград. В таком случае можно ожидать, что в этой роли могут выступить такие личностные образования, как идеалы, нормы, ожидаемые санкции, черты личности, самооценка[4].

Выяснить структуру внутренних преград и проверить, в частности, выдвинутые предположения можно разными путями: путем анализа биографии человека, с помощью клинических наблюдений, экспериментов, путем анализа проективной продукции, а также с помощью специальных квазиэкспериментальных приемов. В этом последнем случае исследователь, апеллируя с помощью специально сформулированных вопросов к сознанию, памяти и воображению испытуемого, получает возможность изучать объект по его косвенным проявлениям[4].

Человеку трудно не только прямо сообщить, но и отчетливо осознать всю систему личностных препятствий при совершении тех или иных действий, при достижении тех или иных мотивов. Зато человек, по-видимому, может без особого труда оценить степень трудности преодоления той или иной конкретной преграды ради достижения чего-то для него важного, в нашем случае, оценить в какой степени та или иная внутренняя преграда препятствует совершению суицида [4].

Для выявления внутренних преград к суициду была разработана специальная анкета, составленная на основании методики Столина В.В. Респондентам был представлен перечень индивидуальных особенностей, которые могут удерживать человека от самоубийства в трудной жизненной ситуации. Используя семибалльную шкалу, им необходимо было оценить, в какой степени каждая из приведенных особенностей препятствует совершению самоубийства, при этом, чем больше количество баллов приписывалось той или иной индивидуальной особенности, тем в большей степени она удерживает человека от самоубийства

Эмпирическое исследование проводилось на выборке из 120 человек, проживающих на территории Республики Беларусь и являющихся ее гражданами. Выборка состояла из 28 мужчин и 92 женщин, возрастом от 18 до 74 лет. Опрашиваемые имели различные уровни образования, семейное положение и родительский статус.

При помощи процедур конфирматорного анализа, использующего метод обобщенных наименьших квадратов и исходящего из

предположения о взаимной коррелированности факторов, оптимальным было признано семифакторное решение. При критическом значении факторного веса 0,50 оно интегрирует 30 из 33 переменных (за исключением «Упорство», «Жизнелюбие», «Способность адаптироваться, приспосабливаться к различным жизненным ситуациям, обстоятельствам, людям»); в нем ни одна из внутренних преград не нагружает одновременно 2 фактора.

С целью проверки гипотезы был проведен эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент, в качестве исходных переменных для которого послужили 33 внутренних преграды.

Факторный анализ привел к выделению семи устойчивых и обобщенных факторов препятствующих зарождению суицидальных намерений и препятствующих их реализации.

Первый фактор (25,91 %) вобрал шесть внутренних преград суицидального поведения: «Наличие смысла жизни», «Оптимизм», «Позитивная самооценка», «Стрессоустойчивость», «Рассудительность», «Способность не поддаваться случайным колебаниям настроения». Опираясь на теорию К. Рифф (которая была сформирована в русле гуманистической психологии), и сходность выделенных ею компонентов психологического благополучия, среди которых, самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост, с выделенными нами внутренними преградами суицидального поведения, данный фактор был назван «Психологическое благополучие» [6].

Второй фактор (9,05 %) сгруппировал четыре внутренние преграды суицидального поведения, в числе которых «Боязнь общественного неодобрения», «Страх перед неодобрением близких», «Нежелание проявит слабость» и «Гордость». Этот фактор может быть обозначен как «Социальная желательность», поскольку данное понятие связано с тем, что индивид стремится представить себя в наилучшем свете перед другими.

Третий фактор (8,43%) включает пять внутренних преград суицидального поведения: «Общительность», «Широкий круг знакомств», «Добродушие», «Беззаботность» и «Веселость». Данный фактор был назван «Экстравертированность/Интравертированность», поскольку внутренние преграды, вошедшие в данный фактор в целом относятся к направленности личности «во внутрь» или «во вне», т.е. «на себя» или «на других», а так же таким показателям как уровень общительности, степень открытости внутреннего мира и интереса к другим людям.

Четвертый фактор (7,24 %) насчитывает три внутренние преграды суицидального поведения, среди которых «Страх смерти», «Страх неизвестности, того что будет после смерти», и «Страх перед болью и мучениями». Называется данный фактор «Танатический страх», данное

понятие, в общем, обозначает страх перед смертью, и те феномены, которое данное понятие включает в себя.

Пятый фактор (5,39%) сконструирован из четырех внутренних преград суицидального поведения: «Вера в чудо», «Чувство ответственности», «Вера в Бога» и «Способность бескорыстно заботиться о других». Совокупность данных преград можно объединить понятием «Внутренняя религиозность».

Шестой фактор (4,8 %) состоит из таких внутренних преград как «Сила воли», «Самоконтроль», «Самоуверенность» и назван «Саморегуляция», поскольку данные внутренние преграды можно отнести к индивидуальным особенностям, с помощью которых личность осуществляет саморегуляцию.

В седьмом факторе (3,54%) сцеплены пять внутренних преград суицидального поведения: «Высокий уровень интеллекта», «Способность реалистично оценивать свои возможности и способности», «Самостоятельность», «Серьезное отношение к принятию решений», «Склонность к самоанализу». Данный фактор был назван соответствующе - «Рефлексивность», т.к. понятие рефлексивности может включать как компоненты личностные характеристики, выделенные нами в качестве внутренних преград суицидального поведения личности и сгруппировавших седьмой фактор. Выделенные нами внутренние преграды наиболее приближены к понятию системной рефлексивности, в основе которой лежит человеческая способность – смотреть на себя со стороны [5].

Т. о. в структуру имплицитной теории суицидально устойчивой личности входят представления о факторах, препятствующих зарождению и реализации суицидальных намерений: «психологическое благополучие», «социальная желательность», «экстравертированность/интравертированность», «танатический страх», «внутренняя религиозность», «саморегуляция» и «рефлексивность».

Так же в результате математической обработки были выявлены статистически достоверные различия обыденных представлений о структуре суицидально устойчивой личности у мужчин и женщин: женщины приписывают фактору «танатический страх» большую преградную функцию в регуляции суицидального поведения, чем мужчины.

Отмечается зависимость обыденных представлений от возраста и семейного положения: чем старше человек, тем в большей степени, по его мнению, фактор «Внутренняя религиозность» выполняет преградную функцию по отношению к суицидальному поведению; семейные люди наделяют фактор «Внутренняя религиозность», большим преградным потенциалом, чем холостые люди.

Список использованных источников:

1. Горбунова, В.В. Проблемы исследования имплицитных теорий / В. В. Горбунова // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 119–128.
2. Кошелева, Н.В., Осин, Е.Н. Имплицитные представления студентов об атеистах и верующих людях // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. – Т. 9, №1. – С. 135–143.
3. Мохова, С.Б. Психологические исследования имплицитных знаний / С.Б. Мохова // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С. 28–34.
4. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин / М.: Издательство Московского Университета, 1983 – 284 с.
5. Леонтьев, Д.А., Аверина, А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / А.Д. Леонтьев, А.Ж. Аверина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.com/index.php/num/2011n2-16/463>
6. Bates, J.M., Bowles, V. S. Review of Well-Being in the Context of Suicide Prevention and Resilience [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.dcoe.mil/content/Navigation/Documents/Review of Well – Being in the Context of Suicide Prevention and Resilience>.

Щитковская Анна Александровна – студентка 5 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, доцент **К.В. Карпинский**.

УДК 159.922.8

Якович С. О.
ЦЕННОСТНАЯ ДЕЗИНТЕГРАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СО
СВЕРСТНИКАМИ КАК ФАКТОР ПЕРЕЖИВАНИЯ
ОДИНОЧЕСТВА

В статье представлены результаты изучения проблемы переживания одиночества подростками. В качестве фактора возникновения таких переживаний рассматривается низкий уровень ценностной интеграции подростка со сверстниками, как разобщенность содержаний их ценностно-смыслового сознания. В эмпирическом исследовании на основании полученных данных выявлена группа подростков, у которых возникающее на фоне ценностной дезинтеграции недоверие к сверстнику блокирует мотивацию дружеских доверительных отношений с ним, что приводит подростка к отчуждению и переживанию одиночества.

Анализ современных психологических исследований по проблеме одиночества показал, что данное состояние впервые в наиболее острой форме проявляется в подростковом возрасте, когда происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Это обусловлено развитием рефлексии и переходом на новый уровень самосознания, усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении [1].

Актуальность данной проблемы заключается в том, что переживание одиночества у подростка может перерасти в устойчивое негативное психическое состояние, накладывающее отпечаток на все остальные чувства и переживания и стать препятствием для личностного развития. Подростки чаще всего остро переживают одиночество как свою заброшенность, покинутость, непонятость и отверженность. Им присуще переживание одиночества также в связи с возрастным кризисом смысла жизни, отсутствием взаимопонимания со сверстниками и родителями, неблагоприятными условиями жизни и развития. Почти что каждый подросток проходит через периоды одиночества, неуверенности и незащищенности, когда ему кажется, что никто его не понимает. Многие исследователи отмечают, что именно отсутствие понимающего человека, которому можно довериться, является причиной возникновения чувства одиночества [2].

У подростков наблюдается стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Жизнь подростка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями. Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентации подростка [3].

Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Они отграничивают существенное и важное для данного человека от несущественного. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности. Ценностные ориентации – это внутренний компонент самосознания личности, который влияет на мотивы, интересы, установки, потребности личности. Осознание того, что является ценностью, является одним из самых важных и решающих факторов, предопределяющих развитие личности [4].

Первостепенное значение в подростковом возрасте приобретает общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, опираясь на заповеди «кодекса товарищества». Внешние проявления коммуникативного поведения подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличаться; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой – бравирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга сосуществует у подростков с лихорадочной сменой приятелей, способностью моментально очаровываться и столь же быстро разочаровываться в бывших «друзьях на всю жизнь» [5].

Для подросткового возраста в целом характерно формирование приоритетного направления в общении, общение со сверстниками, определяемое характером ведущей деятельности данного возрастного периода. Группа сверстников вырабатывает у подростка навыки социального взаимодействия. Происходит своеобразная «переоценка ценностей», складывается новая иерархия морально-этических требований. Единство ценностных ориентаций становится нравственным основанием такой формы интимно-личностных отношений подростка со сверстниками как дружба. Общение с близким другом, с которым подросток «дышит одним воздухом», то есть, объединен одними и теми же ценностями, предполагает доверительные отношения, тогда как отсутствие таковых приводит подростка к переживанию одиночества.

В предпринятом исследовании с позиции теории ценностного обмена в качестве необходимого условия для придания подростком статуса субъекта доверительного общения сверстнику рассматривалась ценностная интеграция с ним, под которой понималась общность содержаний их ценностного сознания. Эта своего рода интегрированность ценностных ориентаций является психологическим основанием доверия, и вместе с тем, мы предполагали, что низкий уровень такой интеграции выступает

важным фактором, определяющим возникновение переживания подростками одиночества. Эмпирическим показателем ценностной интеграции в предпринятом исследовании принят коэффициент корреляции ценностных ориентаций подростков и рефлекслируемых ими ценностных ориентаций их близких друзей–сверстников.

С целью выявления особенностей переживания одиночества старшими подростками было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 100 мальчиков и 100 девочек в возрасте 14–15 лет. В качестве основных методов сбора информации использовались: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; диагностический опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной для измерения выраженности одиночества; «Опросник для определения вида одиночества» С.Г. Корчагиной, для определения глубины переживания одиночества и его вида.

В отношении каждой пары «Я – мой близкий друг» были определены значения коэффициента корреляции по Спирмену, которые в дальнейшем были проранжированы и подвергнуты квантилизации. Эти действия позволили дифференцировать выборку подростков (с учетом фактора пола), выделив в ней 3 группы: с высоким уровнем ценностной интеграции со сверстником; со средним уровнем ценностной интеграции со сверстником; с низким уровнем ценностной интеграции со сверстником. Результаты распределения выборки испытуемых в зависимости от уровня ценностной интеграции со сверстниками представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты распределения выборки девочек–подростков в зависимости от уровня ценностной интеграции с близкой подругой –сверстницей

Уровень ценностной интеграции	Коэффициент корреляции	Квантили	Количество респондентов в группе
Высокий	0,55- 0,94	Q1	25
Средний	0,21 - 0,53	Q2,Q3	50
Низкий	-0,41 -0,19	Q4	25

Таблица 2 – Результаты распределения мальчиков –подростков в зависимости от уровня ценностной интеграции с близким другом– сверстником

Уровень ценностной интеграции	Коэффициент корреляции	Квантили	Количество респондентов в группе
Высокий	0,61- 0,76	Q1	25
Средний	0,2 - 0,6	Q2,Q3	50
Низкий	-0,44 - 0,15	Q4	25

Отрицательные значения коэффициентов корреляции, вошедших в четвертый квантиль ранжированного ряда, свидетельствуют о ценностной дезинтеграции подростков – как мальчиков, так и девочек – со

сверстниками. Это говорит о наличии выраженных особенностей в содержании их ценностного сознания, которые блокируют их интеграцию со сверстниками, формирование чувства «мы», что, как следствие, приводит к недоверию, отчуждению и переживанию одиночества такими подростками. В силу этого можно предположить, что типичное для подросткового возраста переживание одиночества (дай ссылку на авторов, которые об этом пишут), особенно остро будет выражено именно в данной группе подростков.

Результаты исследования переживания подростками одиночества показывают, что в целом по выборке 42% респондентов глубоко переживают актуальное одиночество; у 58% выявлен неглубокий уровень переживания возможного одиночества; очень глубокий уровень переживания одиночества не был выявлен. Таким образом, переживание одиночества с разной остротой обнаруживают практически все подростки, входящие в исследуемую выборку. Это подтверждает типичность переживания личностью одиночества в данном возрасте. Вместе с тем, глубокое переживание актуального одиночества более характерно для девочек, чем для мальчиков (соответственно 53% и 31% подростков).

Выявив группы подростков с разным уровнем ценностной интеграции со сверстником, мы определили особенности переживания ими одиночества (с учетом фактора пола). Результаты исследования переживания одиночества у подростков с разными уровнями ценностной интеграции со сверстниками представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3 – Результаты исследования глубокого переживания одиночества у девочек-подростков

Уровень ценностной интеграции	Количество респондентов в группе	Количество респондентов глубоко переживающих актуальное одиночество	Преобладающий вид одиночества переживаемого респондентами
Высокий	25	13 (52%)	диссоциированное
Средний	50	24 (48%)	диссоциированное
Низкий	25	16 (64%)	диссоциированное

Таблица 4 – Результаты исследования глубокого переживания одиночества у мальчиков-подростков

Уровень ценностной интеграции	Количество респондентов в группе	Количество респондентов глубоко переживающих актуальное одиночество	Преобладающий вид одиночества переживаемого респондентами
Высокий	25	4 (16 %)	диссоциированное, отчуждающее
Средний	50	10 (20%)	диссоциированное
Низкий	25	16 (64%)	отчуждающее

Выявлено, что преобладающий вид переживаемого одиночества в исследуемой выборке – диссоциированное одиночество. Оно выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах, личной направленности, сочетании высокой и низкой эмпатии, эгоистичности и подчиняемости в межличностных отношениях. Именно этот вид одиночества является доминирующим в данной выборке. При этом для девочек оно характерно в большей степени, чем для мальчиков, которые переживают одиночество более остро – как отчуждающее. Такое переживание представляет собой наиболее сложное состояние, как по происхождению, так и по проявлениям. Оно возникает у подростка в случае, когда он совсем не принимает или не принимается группой сверстников. На фоне обостренной потребности в доверительном общении со сверстниками, с одной стороны, и невозможностью её удовлетворения, с другой, происходит нарушение личностного развития подростка в целом и прежде всего формирования его ценностного сознания и самоидентичности.

Таким образом, полученные данные подтверждают предположение о том, что низкий уровень ценностной интеграции со сверстниками является одной из причин одиночества подростков. Результаты исследования показывают, что одиночество как негативное переживание является одной из серьезнейших проблем личности в подростковом возрасте. Развивающая и коррекционная работа с подростками должна быть направлена на формирование у них более взвешенного и осознанного отношения к одиночеству, создание условий для развития личности подростка через актуализацию позитивного потенциала одиночества.

Список использованных источников

1. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х.Ремшмидт – М.: Мир, 1994. – 320 с.
2. Долгинова, О. Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ О.Б. Долгинова. – СПб., 1996. - 166 с.
3. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 366 с.
4. Здравомыслов, А. Г. Потребность. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
5. Новикова, Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации младших школьников и подростков / Е.В. Новикова // Общение и формирование личности школьника. – М.: Питер, 1987. – С. 33 – 39.

Якович Светлана Олеговна – магистрант 1 курса факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент **Т. К. Комарова**.

УДК 159.9

Яроцкий А. А.
РАЗЛИЧИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Смыслोजизненным ориентациям по праву отводится ключевая роль в контексте профессионального и личностного развития субъекта. Смыслोजизненные ориентации – это сложное социально-психологическое образование, характеризующее направленность и содержание активности личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, А.В. Серый и др.). Система жизненных ценностей придает смысл и направление личностным поступкам и поведению человека. Имея сложную, многоуровневую структуру, система ценностно-смысловых ориентаций противоречива и динамична (Б.С. Братусь, А.Г. Шмелев).

Смыслोजизненные ориентации – это сложное социально-психологическое образование, характеризующее направленность и содержание активности личности. Смыслोजизненные ориентации являются объектом интереса многих отечественных и зарубежных психологов (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, А.В. Серый и др.) [1]. Ведь именно ценностно-смысловая сфера личности играет решающую роль в процессе профессионального и личностного самоопределения, в процессе принятия важных жизненных решений, придает смысл и направление личностным поступкам и поведению человека. Отечественными психологами изучаются структура и динамика ценностных и смыслोजизненных ориентаций в юношеском возрасте (М.И. Бобнева, В.А. Ядов), роль ценностно-смысловых ориентаций в регуляции поведения (В.С. Мерлин), взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций с индивидуальными особенностями личности (И.В. Дубровина, К.Д. Шафранская, Т.Г. Суханова), с профессиональной направленностью (В.С. Собкин). Изучается роль содержательно-смысловых характеристик системы ценностных ориентаций с особенностями личности и факторами социализации в юношеском возрасте (Е.А. Васина, Н.Е. Луйгас, А.Б. Синельников). То есть смыслोजизненные ориентации изучаются в тесной связи с ценностными ориентациями.

Основными социальными институтами, оказывающими влияние на формирование ценностно-смысловой сферы, большинство исследователей считают семью, учебное заведение и учебный коллектив (Г.М. Андреева, В.С. Мухина, И.С. Кон, Г. Крайг) [2]. Закономерности динамичного процесса развития системы ценностей определяются действием разных факторов: уровнем развития эмоционально-волевой и когнитивной сферы,

спецификой социальной среды, характером и формой учебной деятельности. Влияние образовательных учреждений на развитие смысловых ориентаций определяется особенностями организации учебного процесса, взаимоотношениями с преподавателями, одноклассниками, микроклиматом в учебном коллективе.

Период студенчества оказывает определяющее влияние на развитие смысловых ориентаций и личности в целом (В.С. Мухина, И.С. Кон, Г. Крайг и др.). Сложные, кризисные моменты молодости, периода активного самоопределения личности, в ходе которого начинается реализация намеченных планов и жизненных целей (А.Г. Асмолов, И.С. Кон, В.С. Собкин, А.В. Юпитов и др.), связаны именно с особенностями самоопределения, степенью удовлетворенности выбором профессионального пути [3]. Несмотря на то, что система ценностных ориентаций имеет сложную, многоуровневую структуру, она противоречива и динамична. Доказано, что процесс развития ценностно-смысловых ориентаций и профессиональная деятельность взаимообусловлены. Ценностно-смысловые ориентации личности модифицируются в учебно-профессиональной деятельности (Г.М. Андреева, Е.А. Васина, И.С. Кон, Г. Крайг, В.С. Мухина) [4]. Отношение к профессиональной деятельности формируется на основе системы личностных смыслов, при этом профессиональная деятельность оказывает влияние на систему ценностных ориентаций личности. Для каждой профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей.

В данном исследовании изучается содержание смысловых ориентаций студентов различных специальностей. Возможно, изучение складывающихся у студентов смыслов и жизненных ориентаций, как ориентиров жизнедеятельности, позволит определить, чем собираются руководствоваться молодые специалисты в дальнейшей жизни, как студенты видят свое будущее и к чему стремятся.

Объект исследования – ценностно-смысловая сфера личности.

Предмет исследования – содержание смысловых ориентаций студентов различных специальностей.

Целью данного исследования явилось изучение динамики смысловых ориентаций студентов различных специальностей в процессе обучения в вузе.

Задачи исследования:

1. Изучить основные подходы к исследованию ценностно-смысловой сферы личности в психологии.
2. Определить особенности смысловых ориентаций в молодости на основе анализа литературы.

3. Исследовать содержание смысложизненных ориентаций студентов различных специальностей.

4. Выявить особенности содержания смысложизненных ориентаций студентов различных специальностей.

Для изучения ценностных ориентаций использовалась методика «Смысложизненные ориентации» (модификация Д.А. Леонтьева), методика «Ценностные ориентации личности» (автор Г.Е. Леевик, модификация Ю.А. Полещук), методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (автор О.Ф. Потемкина) и проективная методика – сочинение «Один день из моей жизни через 10 лет». Исследование проводится среди студентов I-IV курсов различных факультетов «БрГУ им. А.С. Пушкина». Выборка составила 80 респондентов вуза.

По предварительным данным исследования, можно отметить, что для большинства студентов характерно наличие и четкое осознание перспективных целей, придающих жизни осмысленность и временную перспективу. Жизнь студенты воспринимают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс. Они удовлетворены самореализацией и считают свою жизнь продуктивной и осмысленной. Для большинства студентов характерно представление о себе как о сильной личности. Они убеждены, что способны контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь. Значимыми ценностями-целями для студентов являются ценностные ориентации на труд, познание, общение и материальный достаток. Менее значимы для студентов ориентации на общественную деятельность. Студенты стремятся к развитию волевых и нравственных качеств. При описании желаемого будущего студенты выделяют две значимые сферы – семья и работа. Описывая будущее, студенты указывают на наличие разнообразных хобби и увлечений, на самообразование и самосовершенствование. Они хотят быть востребованными и помогать людям, хотят быть счастливыми, успешными, здоровыми.

Полученные данные позволяют раскрыть содержание ценностно-смысловой сферы студентов различных специальностей и определить динамику смысложизненных ориентаций студентов в процессе профессионального становления. Проведенное исследование позволяет уточнить данные о ценностно-смысловой сфере современных студентов, будущих специалистов.

Практическая ценность исследования состоит в том, что полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при разработке образовательных программ, способствующих раскрытию личностного потенциала молодежи. Материалы исследования также могут быть

использованы при составлении учебных курсов по возрастной, педагогической и социальной психологии.

Список использованных источников

1. Серый, А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 1999. – 92 с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2002. – 992 с.
3. Собкин, В.С. Особенности социализации в старшем школьном возрасте: социокультурные траектории ценностных трансформаций / В.С. Собкин // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 51–53.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

Яроцкий Александр Анатольевич – магистрант психолого-педагогического факультета БрГУ им. А.С. Пушкина.

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент, **С. Л. Яшук.**