Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Психолого-педагогический факультет
Кафедра психологии
Кафедра психологии развития

«ПСИХОЛОГИЯ: ШАГ В НАУКУ»

Сборник материалов
Республиканкой
научно-практической конференции студентов и магистрантов

Брест, 27 ноября 2014 года

2014

УДК 159.9
ББК 88
П 86

Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Редколлегия: Д.Э. Синюк, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, заместитель декана социально-педагогического факультета по научной работе; Н.А. Окулич, старший преподаватель кафедры психологии психолого-педагогического факультета.

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии УО «Белорусский государственный университет»
И.А. Фурманов
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, заместитель декана социально-педагогического факультета по научной работе УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»
Д.Э. Синюк

П 86 **Психология**: шаг в науку: сб. материалов Республиканской науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Брест, 27 ноября 2014 г. / Брест. гос. ун.-т имени А.С. Пушкина; редколл. : Д.Э. Синюк, Н.А. Окулич. – Брест : БрГУ, 2014. – 342 с.

В сборник включены материалы, отражающие результаты эмпирических исследований студентов и магистрантов, посвященные актуальным проблемам психологической науки и практики (трудности профессионального становления специалиста, аддиктивное поведение детей и взрослых, значение компьютерных технологий в жизнедеятельности современного человека и др.).

Материалы могут быть использованы в образовательном процессе и научно-исследовательской работе студентами, магистрантами и преподавателями учреждений высшего образования; представляют интерес для психологов-практиков.

Ответственность за языковое оформление и содержание несут научные руководители.

УДК 159.9
ББК 88.8

© УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2014

ПРИВЕТСТСТВИЕ ОТ ОРГАНИЗАТОРОВ
I Республиканской научно-практической конференции студентов и магистрантов “Психология: шаг в науку”

Уважаемые студенты и научные руководители!

Мы искренне благодарим всех, кто интересуется психологией и принял участие в нашей конференции. Отрадно, что этот интерес присутствует не только у студентов, которые приобретают профессию психолога, но и у тех молодых людей, которые обучаются на других специальностях. Особенно рады приветствовать наших коллег из разных регионов России.

Материалы, представленные в сборнике – очень “живые”, отражающие результаты эмпирических исследований. Конечно, они разные, потому что их выполняли как новички-первокурсники, так и довольно опытные магистранты. Для того, чтобы составить более полное представление о тех проблемах, которые волнуют студентов, и дать возможность читателям познакомиться с родственными исследованиями, материалы структурированы по секциям, которые в сборнике расположены в порядке их наполнения.

Уверены, что ваша увлеченность психологией со временем не только не угаснет, но и будет полезна как в профессиональной, так и в личной жизни. Выражаем надежду, что мы еще не однократно встретимся на наших последующих конференциях.

Кафедра психологии
Психолого-педагогического факультета
БрГУ имени А.С. Пушкина

Секция 1
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

К.О. Галякевич
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ХАРАКТЕРИСТИКА ОТНОШЕНИЙ С ОКРУЖАЮЩИМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ*

Младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Это, в первую очередь, связано с тем, что в школе расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счёт оценочных ситуаций (особенно в 3–4 классах, когда детям уже выставляются отметки). Живость непосредственного проявления чувств маленьким школьником является для педагогов не только ценным признаком, но и симптомом, говорящим о том, какие качества эмоциональной сферы надо развивать, а какие необходимо корректировать. Безусловно, эмоции играют важную роль в жизни детей. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Отрицательный эмоциональный фон детей характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности.

Под тревожностью в психологии понимается эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий. Состояние тревожности характеризуется неприятными ощущениями постоянного беспокойства, напряженности, чувства опасности. По данным современных исследований, тревожность влияет на успеваемость учащихся, поскольку у высокотревожных детей, по сравнению с их эмоционально устойчивыми сверстниками, меньше объем наглядно-образной памяти, скорость восприятия и переработки информации. Кроме того, повышенная тревожность приводит к нарушению физического здоровья детей. У младших школьни-

---

* *Научный руководитель – Д.Э. Синюк, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

ков тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения, то есть с близкими взрослыми. Таким близким взрослым для него может оказаться и учитель.

Исследователи младшего школьного возраста отмечают, что многие дети, которые при поступлении в школу хотели учиться, на протяжении обучения в начальных классах уже начинают испытывать отрицательное отношение к школе, тяготиться школьными обязанностями, стремятся пропустить какой-либо урок, их старательность со временем уменьшается, авторитет учителя падает.

Для выявления отношений с окружающими младших школьников с разным уровнем тревожности мы использовали следующие методики: тест школьной тревожности Р. Филлипса, социометрию, а также тест изучения родительского отношения А.Я. Варга–В.В. Столина. Выборку исследования составили 40 детей, обучающихся в 3–4 классах.

На первом этапе настоящего исследования мы проанализировали результаты диагностики школьной тревожности. Высокая тревожность обнаружена у 5 % детей, повышенная тревожность – у 40 % испытуемых и умеренная тревожность выявлена у 55 % детей. Рассмотрим факторы тревожности обследуемых младших школьников. Обнаружено, что чаще всего дети, участвующие в исследовании, испытывают страх в ситуации проверки знаний (32,5 %), в отношениях с учителями (у 30 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (высокий уровень его проявления обнаружен у четверти испытуемых). Страх самовыражения на высоком уровне выявлен у пятой части младших школьников.

На следующем этапе нашего анализа рассмотрим у детей с разным уровнем тревожности успеваемость, социальные статусы и отношение к ним родителей (см. таблицу 1).

Проанализировав полученные данные, мы выяснили, что один высокотревожный младший школьник имеет низкий уровень успеваемости (средний балл годовых и текущих отметок ниже 6), социометрический статус «принятый», а отношение к нему родителей носит противоречивый, амбивалентный характер. Второй высокотревожный ребёнок с аналогичным статусом характеризуется средним уровнем успеваемости (средний балл годовых и текущих отметок от 6 до 8) и положительным родительским отношением. Несколько иная ситуация складывается у детей с повышенным уровнем тревожности. У большинства их родителей выявлено противоречивое отношение к ним, несмотря на то, что 87,5 % учащихся этой группы имеют высокую либо среднюю успеваемость. Различен и социометрический статус детей с повышенным уровнем тревожности. «Звёзд» среди них немного, в то время как у 37,5 % выявлен неблагопри-

ятный социометрический статус (пренебрегаемый, отвергаемый, изолированный). Интересен тот факт, что более пятой части младших школьников с умеренной тревожностью имеют низкую успеваемость. В то же время в данной группе увеличивается количество детей, имеющих социометрический статус «звезда».

Таблица 1 – Характеристика младших школьников с разным уровнем тревожности

Уровень тревожности	Успеваемость			Социометрический статус						Родительское отношение		
	высокая	средняя	низкая	звезда	пренебрегаемый	принятый	предпочитаемый	отвергаемый	изолированный	положительное	амбивалентное	отрицательное
высокий	–	50	50	–	–	100	–	–	–	50	50	–
повышенный	37,5	50	12,5	6,3	12,5	43,7	12,5	18,7	6,3	18,7	82,3	–
умеренный	31,8	45,5	22,7	18,3	22,7	27,3	13,6	13,6	4,5	31,8	68,2	–

В целом, мы выяснили, что некоторые из опрошенных детей имеют высокую успеваемость, теплые взаимоотношения в семье, положительный статус («звезда», «предпочитаемый») и при этом повышенный уровень тревожности. Можно предположить, что это связано с высоким уровнем притязаний данных учащихся. И наоборот, около четверти детей с умеренным уровнем тревожности характеризуются низкой успеваемостью, имеют статус «пренебрегаемого» или «отвергаемого», амбивалентное отношение родителей и при этом их не беспокоят страхи. Выявленные факты еще раз свидетельствуют о том, что проблема тревожности требует детального изучения и индивидуального подхода. Отметим и тот факт, что резкого перепада в данных (отличия в 2 и более раза в показателях по тревожным детям и детям с умеренной тревожностью) мы в нашем исследовании не встретили, т. е. тревожные дети имеют комплекс неких проблем, усиливающих их страхи: кто-то чуть хуже учится, некоторых из детей чаще ругают родители, кого-то не принимает группа сверстников.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что дети 9–10 лет подвержены большому количеству страхов. Поэтому тревоги и страхи младших школьников заслуживают самого пристального изучения, и как можно более раннего устранения с целью предупреждения появления неврозов как психического заболевания формирующейся личности ребёнка. Проблемы тревожных детей разнообразны: с одной стороны, это неуспеваемость, неумение наладить контакты со значимыми взрослыми и сверстниками, с другой – снижение самооценки, уверенности в себе, формирующееся чувство вины, переживание каждой неудачи, «разрастание» негативного эмоционального опыта, возможность невротических реакций. Успешность устранения страхов зависит от знания причин и особенностей психического развития детей на данном возрастном этапе. Для снятия школьной тревожности необходимо создавать благополучные условия в семье и школе. Чтобы помочь детям, испытывающим многочисленные страхи, снизить уровень их тревожности, прежде всего значимым взрослым рекомендуется обеспечить им достижение успеха в различных видах деятельности.

И.В. Горбатюк
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСМОПОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Феномен выученной беспомощности исследовался учеными различных школ и направлений, однако представляет интерес для исследования и на сегодняшний день из-за неоднозначного описания как самого явления, так и причин, приводящих к его развитию.

Личностная (выученная) беспомощность проявляется торможением моторной активности, ослаблением мотивации, потерей способности к научению, появлением соматических расстройств [1; 2]. Данный феномен проявляется через неразвитость трех основных сфер личности: мотивационной, когнитивной и эмоциональной. Нарушения в мотивационной сфере выражены доминированием мотивации избегания неудач, низкой самооценкой, низким уровнем притязаний, страхом отвержения. Совокупность

---

* *Научный руководитель – О.А. Пшеничная, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

нарушений мотивационной сферы вызывает специфическое функционирование эмоциональной сферы, проявляющееся в виде замкнутости, равнодушия, склонности к чувству вины, низкого контроля эмоций, депрессивности, астении. Нарушение эмоциональной сферы непосредственно влияет на познавательную функцию и в целом на когнитивную сферу, сдерживает развитие волевых качеств личности. Когнитивные особенности при личностной беспомощности затрудняют постановку целей; дети с симптомами личностной беспомощности характеризуются низкой креативностью и ригидностью мышления [1; 2]. Российскими психологами Д.А. Циринг и Н.А. Батуриным в структуре личностной беспомощности отдельным компонентом был выделен волевой блок [3].

В современной концепции личностной беспомощности особое внимание уделяется средовым факторам ее формирования, в частности роли взаимоотношений в семье. Д. Боулби, Д. Винникот, М. Малер полагают, что этиологию беспомощности следует искать в раннем возрасте – в депривации или в нарушенных отношениях между ребенком и родителем. Д. Винникот считает, что отсутствие заботливой среды в раннем возрасте, когда постепенное развитие умения справляться с возникающим напряжением блокируется матерью, обусловливает личностную беспомощность, которая связана с развитием ложного Я у человека. Еще одна причина беспомощности в раннем детском возрасте это чрезмерная гиперопека матери с отстранением отца, приводящая к перевозбуждению и сверхстимуляции ребенка, поскольку ребенок играет роль «эмоционального костыля матери», находясь с ней в симбиотической связи. А. Маслоу обозначил такие социокультурные условия беспомощности как давление группы и социальную пропаганду, ограничивающие возможности развития личности, мешающие проявлять самостоятельность. А теоретики бихевиоризма А. Бандура, Б. Скиннер доказывают, что беспомощность как ненормальная форма поведения может усваиваться посредством научения и подкрепления [1, с.43]. По их мнению, симптомы психических расстройств, к которым относится и беспомощность, возникают потому, что человек приучился к пораженческим, неэффективным формам поведения.

Необходимо отметить, что в современной отечественной психологии беспомощность разделяется на ситуативную и личностную [4, с. 57]. В основе ситуативной беспомощности лежит психическое состояние, развивающееся в конкретной ситуации. В этом случае развитие беспомощности зависит от интенсивности неудачи или негативных событий, а также от порога толерантности человека к подобным событиям. Состояние беспомощности проходит по мере изменения ситуации; ситуативная беспомощность преодолевается человеком за счёт механизмов бессознательной и сознательной саморегуляции [4, с. 60]. В основе личностной беспомощности,

по мнению Н.А. Батурина, лежит сочетание устойчивых стилевых особенностей, формирующихся в результате специфического отношения в диаде «родители – ребёнок». Так, в работах Д.А. Циринг эмпирическим путем было доказано, что беспомощность детерминируется стилем семейных отношений [3]. Такими стилями воспитания, в соответствии с классификацией Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, являются доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение и противоречивый стиль воспитания [3].

Нами для изучения выраженности проявлений личностной беспомощности у детей младшего школьного возраста и степени их обусловленности особенностями семейного воспитания проведено исследование в детском дневном стационаре Брестского областного психоневрологического диспансера. В исследовании принимали участие младшие школьники в возрасте от 8 до 10 лет и их родители. Для изучения нарушений семейного воспитания был применен опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) и опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI, Т.В. Архиреева). Для диагностики симптомов выученной беспомощности у детей использованы проективные психодиагностические методики «Человек под дождем» (Е.В. Романова) и «Кактус» (М.А. Панфилова).

В результате тестирования родителей выявлены такие отклонения стилей семейного воспитания как использование повышенной моральной ответственности и жестокого обращения. Результаты изучения детей из семей этих родителей отражали определённые симптомы выученной беспомощности, а именно – наличие депрессивных тенденций, тревоги и зависимости от родителей. Однако, депрессивные тенденции, тревожность выявлены также у детей, чьи родители не демонстрировали отклонения в стилях семейного воспитания. Выявленное противоречие позволило нам сформулировать следующие выводы. Во-первых, феномен выученной беспомощности схож в своих основных характеристиках с иными психологическими явлениями (в частности, с неврозом). По этому, важно на сегодняшний день не только создать теоретическую модель выученной беспомощности, но и выделить специфические диагностируемые критерии. Во-вторых, в случаях запросов на оказание практической помощи при демонстрируемых симптомах выученной беспомощности, вероятно, необходимо учитывать не только стиль семейного воспитания, но и некие возрастные тенденции в развитии описываемого явления.

Список литературы

1. Батурин, Н.А. Психология успеха и неудачи / Н.А. Батурин. – Челябинск : ЮУрГУ, 1999. – 100 с.

2. Волкова, О.В. Онтогенетический подход к исследованию феномена выученной беспомощности / О.В. Волкова // Медицинская психология в России. – 2013. – № 6. – С. 75–80.

3. Циринг, Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: дис. канд. психол. наук / Д.А. Циринг. – Челябинск, 2001. – 157 с.

4. Веденеева, Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах / Е.В. Веденеева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 322. – С. 186–189.

А.И. Залесская
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОМУ ИМЕНИ И САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ*

В последние годы отмечается рост внимания к изучению личного имени. Имя – это и слово, и знак, и символ, и единица языка. Привлекательность данной темы для исследования вызвано пониманием того, что личное имя, являясь неотъемлемой частью лексической системы, содержат в себе важную, «зашифрованную» информацию о своем носителе (особенностях характера, внешних данных, склонностях, привычках и т.д.), и таким образом влияет как на саму личность человека, так и на его взаимоотношения с окружающими людьми; а в более глобальном масштабе – указывает на особенности расселения народа, путях его исторического развития, особенностях культуры – традиций, обычаев, вероисповедания.

В рамках нашего исследования собственное имя рассматривается как социокультурный знак личности, выполняющий ряд функций, способствующих социализации личности в таких сферах, как общение, деятельность, развитие самосознания. Представляется логичным, что в ходе развития личности личное имя становится таким объектом для индивида, к которому у него должно сформироваться определенное отношение.

---

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

Проблема отношения к собственному имени поднимается как в психологических (Р.Бёрнс, Бошиер, Вулфенстейн, В.С.Мухина, И.С. Кон, А.А. Бодалёв и др.), так и непсихологических (Ю.А.Рылов, А.В.Суперанская, А.В.Суслова, П.А.Флоренский и др.) исследованиях. Так, К.А. Абульханова-Славская и В.С. Мухина отмечают, что имя является аккумулятором эмоциональных характеристик ребенка, выражаемых окружающими, способствует формированию ценностного отношения к самому себе. Р. Бернс полагает, что оценочные суждения, действия, в которых выражается отношение к ребенку по спонтанному механизму ассоциирования и обуславливания, делают эти экспрессивные установки неотделимыми от имени ребенка. Постепенно ребенок начинает оценивать себя, заимствуя оценку у окружающих взрослых и, вероятно, переносит это на свое имя.

Можно отметить, что указывая на наличие такого феномена, как отношение к собственному имени, авторы практически не раскрывают его содержание, отмечая в то же время важность позитивного отношения к имени для личностного развития. Непринятие собственного имени, по их мнению, может привести к внутриличностному конфликту, нарушению психологической целостности индивида, непринятию себя. Это и побудило нас к проведению собственных эмпирических исследований по рассматриваемой проблематике.

В нашем исследовании приняло участие 30 старших подростков СШ №1 г.Воложина Минской области: 12 мальчиков и 18 девочек. Возраст испытуемых – 15-16 лет. Изучение самооценки проводилось с помощью методики «Личностный дифференциал». Отношение к собственному полному имени исследовалось по методике «Семантический дифференциал».

В ходе обработки результатов исследования с помощью корреляционного анализа по методу Спирмена была выявлена значимая положительная корреляционная связь между фактором «оценки» себя по ЛД и фактором «оценки» имени по СД ($r=0,457$ при $p=0,000$). Это означает, что если человек принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных социально желательных характеристик, удовлетворен собой, то и социальный знак его личности – имя – получает высокие эмоциональные оценки. Также была выявлена взаимосвязь факторов «силы» по ЛД и СД ($r=0,265$ при $p=0,000$), что указывает на то, что связаны волевые характеристики личности, ее способности к достижению цели, уверенность в себе и оценки по фактору силы.

Фактор «активности» по ЛД положительно коррелирует с одноименным фактором по СД ($r=0,431$ при $p=0,000$). Высокие оценки по данному фактору указывают на экстравертированность, высокую оценку человека и сочетается с высокими динамическими характеристиками собственного

имени. Чем общительнее человек, тем сильнее он подчеркивает динамические, подвижные характеристики собственного имени.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что отношение к себе в старшем подростковом возрасте взаимосвязано с отношением к собственному имени.

Таким образом, результаты нашего исследования согласуются с предположениями Бошиера о том, что реакция на свое имя является надежным показателем особенностей развития Я-концепции: если ребенку нравится его имя, он обычно и сам себе нравится, и наоборот. Однако, следует отметить, что практически невозможно определить, является ли отношение к имени первичным, или же первично отношение к себе, а затем уже перенесение этого отношения на вербальный символ.

Список литературы

1. Кон, И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – №3. – Т.2. – С.46–65.

2. Бёрнс, Р. Развитие Я концепции и воспитание / Р. Бёрнс; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 414с.

3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991.

И.А. Клява
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ*

В сложных условиях развития современного общества увеличивается количество людей, не способных преодолевать возникающие жизненные трудности. Становится актуальной проблема социальной ценности человека, когда психологическое здоровье и психологическое благополучие является одним из важных объективных условий жизнедеятельности. Снижается чувство безопасности, защищенности человека. Возрастает количество актуальных угроз. Личность вынуждена принимать решения, справляться с трудностями. Возрастающие психические нагрузки, приводят к формированию эмоционального напряжения, нарушению психологического благополучия. Среди факторов, определяющих работоспособность и другие характеристики психического и физического здоровья в сложных жизненных ситуациях, большую роль играет жизнестойкость [1].

Жизнестойкость – это базовая характеристика личности в ее отношении к стрессовым воздействиям. Жизнестойкость позволяет трансформировать негативные впечатления в новые возможности. Компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и в подростковом возрасте, их можно развивать и позднее, но уже в специально созданных для этого условиях [1]. Предположительно, развитие каждого компонента жизнестойкости зависит от отношений родителей с ребенком. Подросток в силу возраста может столкнуться сразу с двумя снижающими жизнестойкость обстоятельствами. Подростковый возраст характеризуется резким возрастанием ситуаций взаимодействия личности с окружением, требующих изменений внутреннего мира. Увеличивается число ситуаций, стрессовых и трудных для развивающейся личности. Адаптационные возможности подростка могут оказаться сниженными также в силу воздействия условий семейного воспитания, затрудняющих формирование жизнестойкости. В связи с этим актуально изучить взаимосвязь уровня развития жизнестойкости подростка и типа воспитания в его семье.

В нашем исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте 14–15 лет и 60 их родителей, из них 49 женщин и 11 мужчин. Уровень развития жизнестойкости подростков изучался с помощью «Теста жизнестойкости» С. Мадди, адаптированного Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [1].

---

* *Научный руководитель – В.И. Филипович, преподаватель кафедры общей и социальной психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

Для анализа типа семейного воспитания был использован опросник «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис [2]. Методика «Анализ семейного воспитания» предназначена для изучения опыта родителей в воспитании подростка и выявления возможных ошибок в родительском воспитании. Она позволяет диагностировать нарушения в системе взаимного влияния членов семьи.

Нами были изучены корреляционные отношения между жизнестойкостью и типами семейного воспитания. Мы применили непараметрический статистический критерий Спирмена. Нами были получены следующие статистически значимые взаимосвязи.

1. Положительная корреляционная взаимосвязь между принятием риска и недостаточными обязанностями подростка ($r = 0{,}239$, $p < 0{,}05$). Проинтерпретировать полученное соотношение можно следующим образом. Недостаточность обязанностей говорит о том, что день подростка, по крайней мере, дома мало структурирован, мало упорядочен, а значит уровень неопределенности, неизвестности, с которыми сталкивается подросток, выше. Ребенок вынужден сам структурировать день, заполнять его и встречаться с возможными последствиями и рисками. Жизнь подростка как способ приобретения и накопления опыта, как позитивного, так и отрицательного, соотносится с высоким уровнем принятия риска.

2. Нами также выявлена положительная взаимосвязь между вовлеченностью и потворствованием как типом семейного воспитания ($r = 0{,}319$, $p < 0{,}05$). В случае преобладания такого типа воспитания родители балуют ребенка и проявляют значительный интерес ко всему, что с ним происходит, к вещам и событиям жизни ребенка. Этот интерес к его персоне и жизни ребенок перенимает. Происходящее для него становится важным, имеющим жизненный смысл. Он чувствует себя значимым, ценным, возможно даже исключительным, включенным в решение жизненных задач. Ребенок погружается во всевозможные отношения с окружающим миром, не избегает и не отгораживается от жизни.

3. Отрицательная взаимосвязь обнаружена между показателями жизнестойкости «принятие риска» и типом воспитания, характеризующимся неразвитостью родительских чувств ($r = -0{,}217$, $p < 0{,}05$). В этом случае родитель отвергает подростка, а значит, не может обеспечить ему гарантий безопасности. Такое отвержение и холодность со стороны родителя часто начинается в раннем детстве, ребенок не может сформировать уверенность в мире и развивает тревогу и тревожность. Стремится свести к минимуму риски, сужает сферу своего опыта. Эта ситуация может приводить к невротизации и другой психопатологии у подростка.

Таким образом, существуют типы семейного воспитания, тесно взаимосвязанные с формирующейся способностью подростка противостоять жизненным трудностям.

Список литературы

1. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

2. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 1999. – С. 264; С. 523–532.

Д.Н. Ковальчук
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ ЧУВСТВОМ ВИНЫ И СТЫДА В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ*

Стрессогенность ритма жизни современного человека, увеличение числа эмоциональных нарушений, вопросы повышения психологического здоровья личности диктуют потребность все чаще обращаться к изучению практических возможностей и стратегий эмоциональной регуляции человека. Взгляды на роль и функции чувства вины и стыда в психологии с течением времени претерпевали многочисленные изменения. З. Фрейд рассматривал вину как нравственную разновидность тревоги, то есть «тревогу совести» [1]. Переживание вины вызывается самоосуждением, сопровождается раскаянием и снижением самооценки [2]. К. Изард пишет, что стыд – это осознание собственной неумелости, непригодности или неадекватности в ситуации или при исполнении задания, сопровождаемое негативным переживанием – огорчением, беспокойством или тревогой [2].

Данное исследование проводилось с целью изучения стратегий управления чувством вины и стыда у мужчин и женщин в период ранней взрослости. В исследовании приняли участие студенты разных факультетов ГГУ им. Ф.Скорины, а так же другие респонденты, соответствующие возрастному периоду ранней взрослости. Выборочную совокупность исследования составили 110 человек в возрасте от 20 до 40 лет, из них 55 женщин и 55 мужчин. При проведении исследования использовался метод эссе, в котором респондентам необходимо было осветить 2 вопроса: 1) ситуация наиболее острого переживания чувства вины и/или стыда; 2) стра-

---

* *Научный руководитель – О.А. Короткевич, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

тегия, используемая для преодоления данных чувств. Также использовалась методика «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Selfs Conscious Affect (TOSCA) Дж. П. Тангней (1989)) [3].

Гипотеза исследования заключалась в том, что представители различных периодов развития, в большинстве своем используют стратегии управления чувством вины и стыда, выбирая наиболее конструктивные. В процессе обработки данных, была выдвинута дополнительная гипотеза: у женщин чаще возникают чувства вины и стыда, чем у мужчин. Статистический анализ показал, что гипотезы подтвердились с вероятностью в 99 %.

При анализе материалов эссе нами были выделены три группы стратегий управления виной и сдыдом: стратегия компенсации, когнитивные стратегии, и социальные стратегии. Респонденты, которые указали, что не переживали данных чувств, были нами условно обозначены, как использующие стратегию отрицания. Нами была выявлена также группа испытуемых, которые не смогли справиться с переживаниями вины и стыда.

Стратегии компенсации подразумевают под собой частичное или полное восполнение ущерба за ситуацию, в которой наши испытуемые переживали чувство вины и стыда. Полная компенсация представляет собой абсолютное восполнение нанесенного ущерба, вследствие чего происходит избавление от гнетущего чувства вины и стыда. Неполная компенсация подразумевает частичное восполнение ущерба. Данная стратегия не является столь сильной, как полная компенсация, но также снижает напряжение, вызванное возникшими чувствами вины и стыда. То есть, можно говорить о том, что полная компенсация является более действенной стратегией управления чувствами вины и стыда.

Когнитивные стратегии выражаются в самостоятельном переосмыслении случившейся ситуации или переосмыслении под воздействием сторонних факторов (просмотренный фильм, прочитанная книга, случайна услышанная фраза и т.п.). Испытуемые, придерживающиеся стратегии «самостоятельное переосмысление» независимо без посторонней поддержки изменяют свое субъективное отношение к сложившейся ситуации. Столкнувшись с обстоятельствами, вызывающими чувство вины или стыда, человек переосмысляет проблему, переоценивает её и выходит из состояния напряжения, вызванного данными чувствами. Данный способ так же является достаточно эффективным и часто используется.

Социальные стратегии представляют собой преодоление чувства вины и стыда под воздействием значимых для опрошенного личностей (родных или друзей). Можно предположить, что данная стратегия является наименее действенной, так как возможность выговориться не всегда приносит желаемое облегчение. О малой эффективности данной стратегии так же говорит и низкий процент ее использования среди опрошенных респон-

дентов – 10 %. Социальные стратегии используются преимущественно женщинами, причем в половине случаев они предпочитают делиться переживаниями с друзьями.

Часто используемыми способами преодоления чувств вины и стыда, как у мужчин, так и у женщин являются когнитивные стратегии – 40 % и стратегии компенсации – 25 %, социальные стратегии – 10 %. Не используют стратегии, или точнее, используют стратегию отрицания – 19 % опрошенных, 6 % респондентов указали, что не нашли для себя подходящего способа преодоления.

Мужчины предпочтительно используют когнитивные стратегии – 45 % случаев, причем полное самостоятельное переосмысление, и стратегии компенсации – 25%, причем опрошенные, придерживающиеся данной стратегии, используют полную компенсацию – 93 % и только 7 % – частичную. Часть опрошенных мужчин (24 %) утверждают, что не используют стратегии управления чувством вины, так как не переживают по поводу данных чувств (стратегия отрицания). 2 % респондентов мужского пола указали, что не справились с переживаниями и эти чувства возвращаются к ним флешбэками, т.е. дигрессией в сторону прошлых событий, воспоминаний. Женщины использую все 3 выделенных вида стратегий. 41 % – когнитивные стратегии (полное самостоятельное переосмысление), 33 % – стратегии компенсации (как полной компенсации – 81 %, так и частичной – 19 %) и социальные стратегии – 10 % (23 % предпочитают делиться с родными, а 76 % – с друзьями). Отсутствует использование стратегии за ее ненадобностью у 4 % женщин (стратегия отрицания) и 12 % не нашли способа справиться с переживаниями.

Таким образом, наиболее часто используемыми являются стратегии компенсаторные и когнитивные, они же являются и самыми эффективными. Распространенным явлением оказалось отрицание стратегии, и флешбэки ситуаций, связанных с переживаниями чувств вины и стыда. Полная компенсация более эффективна, чем частичная. Использование 100 % опрошенных самостоятельного переосмысления в когнитивных стратегиях говорит о том, что самостоятельная переоценка значительнее, чем переоценка под влиянием чужого мнения. Наименее эффективной является социальная стратегия, она же и менее используемая. Большая часть приверженцев социальных стратегий управления чувством вины и стыда предпочитают делиться своими переживаниями с друзьями, а не с родственниками. Отдельного внимания требует группа респондентов с флешбэками, которые нуждаются в психологической поддержке и консультировании с целью выработки конструктивных стратегий управления чувствами вины и стыда.

Список литературы

1. Хьел, Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.

И.С. Лис
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА*

Одной из наиболее острых проблем современного образования остается неуспеваемость учащихся. Количество детей, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу не уменьшается [1, с. 22].

Неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям учебной программы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений [2, с. 5]. В формировании низкой успеваемости оказывают влияние разные факторы. Личностные особенности и их развитие оказывают влияние на самореализацию личности, в частности в подростковом возрасте на успешность обучения. В настоящее время они недостаточно изучены, однако установлено, что психологическая коррекция личностных особенностей может повысить уровень успеваемости (Локалова Н.П., 2009). Для работы психолога со слабоуспевающими школьниками, в частности с личностными особенностями таких учащихся, необходимо установление личностных особенностей в сравнении с другими учащимися.

Нами было проведено исследование с целью изучения личностных особенностей слабоуспевающих учащихся подросткового возраста. В качестве методики диагностики использовался тест Кеттелла 14PF, в котором представлены нормативы к подростковому варианту [3].

В исследовании приняли участие 25 мальчиков 14-ти лет, чья учебная деятельность не превышает 5 баллов.

---

* *Научный руководитель – Э.А. Соколова, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

Методика позволяет выявить следующие факторы, значимые в подростковом возрасте: 1. A (шизотимия-аффектотимия); 2. B (ложь); 3. C (степень эмоциональной устойчивости); 4. D (флегматичность-возбудимость); 5. E (подчиненность-доминирование); 6. F (осторожность-легкомыслие); 7. G (степень принятия моральных норм); 8. H (застенчивость-авантюризм); 9. I (реализм-сензитивность); 10. J (неврастения); 11. O (самоуверенность-склонность к чувству вины); 12. Q2 (степень групповой зависимости); 13. Q3 (степень самоконтроля); 14. Q4 (степень внутреннего напряжения) [3, с. 76].

На следующем этапе работы были определены средние результаты по каждому фактору, сопоставлены с нормативами по подростковому варианту, представленными в литературе [3, с. 114]. Проведена математическая обработка методом Стьюдента. На основании анализа, проведенного с помощью трактовки факторов Кеттеллом [3, с. 115], было установлено, что слабоуспевающие учащихся характеризуются следующими личностными особенностями. Они чувствительны, эмоционально менее устойчивы, легко расстраиваются; изменчивы в поведении, в эмоциях; избегают требований окружающей действительности; нетерпеливы, привлекают внимание, склонны к ревности, легко отвлекаются; уступчивы, зависят от других; осторожны, молчаливы, неторопливы; на них можно положиться, но они не эффективны как организаторы; неустойчивы в достижении цели, поверхностны; не прилагают усилий при решении групповых задач, выполнении социально-культурных требований. Для слабоуспевающих учащихся характерна большая устойчивость при стрессах; выражена тенденция к избеганию ответственности в работе и личных отношениях; им свойственна беспричинная тревога, они недостаточно самостоятельны, капризны, требовательны к вниманию других. Они требуют и ждут помощи; плохо переносят грубость; замедляют деятельность группы, предпочитают принимать решения вместе с другими людьми, им необходима поддержка группы; любят процесс общения, любят, когда ими восхищаются. В целом слабоуспевающим школьникам не хватает решительности, и у них низкий волевой контроль.

Результаты исследования могут быть использованы в деятельности педагога-психолога в коррекционной работе с группой слабоуспевающих учащихся.

Список литературы

1. Иванец, А.Г. Отстающий – не значит безнадежный / А.Г. Иванец // Минская школа сегодня. – 2014. – № 4. – С. 22–26.

2. Артеменюк, Е.Н. Проблемы школьной успеваемости / авт.-сост. Е.Н. Артеменок. – Минск : Красико-Принт, 2008. – 176с.

3. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттеллла / А.Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2001. – 123 с.

В.П. Ненашкина
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН НЕУВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

Вопросы, связанные с особенностями пола человека и его психологическими и социальными различиями, в последнее время входят в число наиболее обсуждаемых в обществе. Гендерная проблематика стала выделяться в разных областях психологии – при изучении когнитивной и эмоциональной сфер, проблем социализации, межличностных взаимодействий, социальных отношений.

Разработкой этих вопросов занимались такие ученые, как А. Сальтер, А. Лазарус, Д. Вольпе, Р. Ульрих, В. Ромек, У. Джемс, Р. Бернс, И.Л. Зиновьева и Е.А. Серебрякова, М. Селигман, И.В. Вайнер.

Существует много различных определений понятия «уверенности» в себе. Уверенность описывается как свойство личности, отражающее обоснованное самоуважение, целеустремленность, проявляющееся в самообладании и ясном выражении своих чувств, потребностей и отношений, основанных на объективном знании и опыте; способность индивидуума предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления.

Уверенность представляет собой одно из наиболее важных базовых свойств личности. Необходимо иметь адекватную самооценку и вести себя уверено, чтобы добиться успеха в карьере, благополучно строить межличностные отношения и быть здоровым (психически и физически). Уверенность начинает формироваться еще в детстве, и юношеском возрасте приобретает огромное значение для раскрытия способностей человека и дальнейшего определения его места в жизни. В том или ином виде проблему уверенности в себе, доверия к себе и к своим способностям можно обнаружить практически в любой психологической теории, так или иначе касающейся психологии личности.

Касательно изучения гендерных различий уверенности в себе и самооценки исследователи не пришли к одной точке зрения. О.М. Мороз выявил, что юноши 16–17 лет дают в большинстве случаев завышенные самооценки и большую уверенность в себе; девушки оценивают себя либо адекватно, либо обнаруживают неадекватно заниженную самооценку и, соответственно, неуверенность в себе. Однако В.Л. Ситников нашел, что

---

* *Научный руководитель – О.В. Маркевич, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

по всем компонентам структуры Я-образа юноши более самокритичны, чем девушки.

Исходя из данных, представленных в статье З.Н. Лукьяновой, можно сделать вывод, что студенты мужского пола при оценке себя как личности дают более диаметральные оценки, чем студентки: у первых больше как высоких, так и низких показателей самооценки и уверенности в себе. Различия в самооценке, уверенности в себе и Я-концепции обнаруживаются по разным параметрам – тем, которые ценит в себе каждый пол (мужчины – физические возможности и доминирование, женщины – социальную сенситивность, коммуникативность). Общество конструирует гендерные различия и в количественном плане – женщины склонны к снижению своей самооценки и росту неуверенности в себе, а мужчины – к повышению самооценки и росту своей уверенности – возможно, в силу того, что общество положительно подкрепляет их в этом отношении.

Рассматриваемый нами юношеский возраст имеет повышенный уровень стресса, в связи с физиологическими изменениями, сменой места обучения, повышенной стрессогенностью окружающей среды. Все эти факторы могут негативно отразиться на эмоциональной сфере юношей, а так же на их уверенности в себе.

Наше исследование было направлено на изучение гендерных различий причин неуверенности в себе в юношеском возрасте. В исследовании приняло участие 120 студентов, из них 60 девушек и 60 юношей в возрасте от 18 до 23 лет.

Было предположено, что на развития неуверенности в себе в юношеском возрасте оказывают влияние следующие факторы: детско-родительские отношения (критика и осуждение со стороны родителей); низкий уровень коммуникабельности; неприятие обществом; насмешки и критика со стороны сверстников; неудовлетворенность материальным положением; часто встречаемые неудачи; недостатки во внешности; низкий уровень внимания со стороны окружающих; пассивный образ жизни; наличие вредных привычек; наличие проблем со здоровьем.

В процессе обработки эмпирических данных было определено, что среди причин неуверенности в себе девушек юношеского возраста можно отметить следующие: проблемы со здоровьем – 88 %, неприятие личности окружающими – 87 %, критика и осуждение со стороны родителей – 69% и сверстников – 58 %, часто встречаемые неудачи – 63 %, низкий уровень внимания от окружающих – 69 %, отсутствие похвалы и положительных оценок в свой адрес – 70 %. Для юношей характерны следующие причины неуверенности в себе: критика и осуждение со стороны родителей – 71 %, неудовлетворенность материальным положением – 74 %, часто встречаемые неудачи, а так же пассивный образ жизни – 67%.

Таким образом, было выявлено, что существуют гендерные различия психологических причин неуверенности в себе в юношеском возрасте. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что неуверенность в себе возникает из неверия родителей, учителей, друзей и т.д. в ваши способности и будущее, из фиксации их внимания на неумении, неуклюжести и недостатках в ущерб достоинствам, из страхов выглядеть недостаточно хорошим и правильным.

Для формирования уверенности в себе важен не столько объективный жизненный успех, статус и т.д., сколько субъективная позитивная оценка результатов собственных действий и оценки, которые следуют со стороны значимых людей. Позитивные оценки собственных навыков и способностей определяют социальную смелость в постановке новых целей и определении задач, а также инициативу, с которой человек берется за их выполнение.

Для того чтобы не создавать условий для возникновения неуверенности, необходимо повышать уровень психологической грамотности родителей и учителей. Имеет смысл с раннего детства вознаграждать сложные, полезные для общества виды деятельности, инициативу и нововведения, нужно поощрять, или, как минимум - позволять, разнообразие личных и личностных проявлений в той мере, в какой это не вредит личным проявлениям других людей. Все эти меры в большой степени могут обеспечить раннее предотвращение неуверенности, что, вне всякого сомнения, полезно для общества и каждого конкретного человека.

Список литературы

1. Ромек, В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ. 1996. – 132–138.

2. Будич, Н.Ю. Исследование уверенности в себе, сборник Социальная работа в Сибири / Н.Ю. Будич // Сборник научных трудов. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – С. 113–117.

В.В. Николаенко
Гомель, ГГУ имени Ф.Скорины

МОТИВАЦИЯ К УЧЕНИЮ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

Проблема мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Проблемой мотивации подростков среди отечественных ученых занимались: Л.И. Божович, Б.И. Додонов, В.И. Ковалев, Л.И. Анцыферова, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн и др. Среди зарубежных ученых проблемой мотивации занимались: К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт, Д. Макклелланд, Д. Берлайн, Дж. Аткинсон, Д. Берч, Э. Толмен, которые считают, что следует обращать внимание на мотивацию детей уже в дошкольный период, во избежание проблем в подростковом возрасте. П.М. Якобсон, К. Обуховский в качестве существенного момента мотивации выделяют существование отдаленных целей, другие В.К. Вилюнас относят к явлениям мотивации любые примеры неравнодушного отношения живых существ к отдельным воздействиям.

В различных определениях мотивации выражается позиция психологов по важнейшему вопросу – о соотношении энергетической и содержательных сторон мотивации. Мотивация как движущая сила человеческого поведения, безусловно, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы [1].

В настоящее время существует большое количество теорий мотивации, которые отражают различные взгляды на такие феномены как нужда, потребность, мотив, мотивация, интересы, склонности и т д.

Все ученые, занимающиеся проблемой мотивации учебной деятельности, подчеркивают большую значимость ее формирования и развития у старших школьников, так как именно она является гарантом формирования познавательной активности учащегося, а как следствие развивается мышление, приобретаются знания, необходимые для успешной деятельности личности в последующей жизни. Младшие подростки оценивают учебные предметы по отношению к учителю и успеху в его усвоении (по оценкам). С возрастом их все больше привлекает содержание, которое требует самостоятельности, эрудиции. Появляется деление предметов на «интересные» и «неинтересные», «нужные» и «ненужные», что определяется качеством преподавания и формированием профессиональных намерений. Формиро-

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

вание и поддержание интереса к предмету – дело учителя, его мастерства, профессионализма, заинтересованности в передаче знаний [2].

В подростковом возрасте расширяется и содержание понятия «учение». В него вносится элемент самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки учебной программы. Приобретение знаний для части подростков становится субъективно необходимым и важным для настоящего и подготовки к будущему.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает личностный смысл и превращается в самообразование [2].

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к ученику, к делу; в-пятых,– спецификой учебного предмета [3].

Выделяют пять уровней учебной мотивации.

Первый уровень – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

Второй уровень – хорошая школьная мотивация. Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой

Третий уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравиться ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

Четвертый уровень – низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

Пятый уровень – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучение: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения [3].

Мотивация учения может выступить, к тому же хорошим показателем уровня психического благополучия ученика, а также показателем уровня его развития. Нередко мотивы учения учащихся могут быть весьма прозаическими: получить желаемые подарки от родителей, похвалу родителей и учителей, желание стать отличником, выделиться среди товарищей и т.п.

Формирование мотивации учения подростка должно происходить на основе четко поставленной цели. Как правило, учебная деятельность подростков побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Также у старших подростков главными становятся мотивы, определяемые представлениями о своем будущем.

Список литературы:

1. Петровский, А.В. Психологический словарь / А.В. Петровский ; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат. 2003. – 494 с.

2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович. Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Инт практической психологии. 1995. – 349 с.

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб. : Питер. 2002. – 720 с.

Р.С. Панащик
Минск, БГПУ имени М. Танка

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ [*]

Экзистенциальный кризис – это психологическое состояние утраты смысла жизни, кризис существования или состояние тревоги, чувство глубокого психологического дискомфорта при вопросе о смысле существования [1]. Это состояние сопровождается такими переживаниями, как: тревога, уныние, чувство отчаяния, одиночества, страха, потеря цели и ценности жизни.

Причины экзистенциального кризиса:

1) ухудшение здоровья и самочувствия;

2) возрастные изменения;

3) ухудшение взаимоотношений со значимыми людьми и т.д.

Понятие экзистенциальный кризис впервые предложил Виктор Франкл. В стремлении к осмысленности жизни, он видел, главную мотивирующую тенденцию всей жизни человека, вне зависимости от происхождения, расы, пола, возраста и т. д.

Потеря смысла жизни ведет к ноогенному неврозу и переживанию экзистенциального вакуума.

Под экзистенциальным кризисом мы будем понимать бесцельность будущей жизни и обесценивание прошлого, а также невозможностью строить дальнейшую осмысленную жизнь [2]. Понятие смысл, трактуется разными исследователями по-разному, например, Д. Леонтьев в своей работе «Психология смысла (2007 г.)» приводит данные о том, что понятие смысл имеет более 20 разных определений [3]. Например:

1) смысл как значение;

2) смысл как мысль, то есть как-то, что я могу осмыслить.

3) смысл как цель и т.д.

По А. Лэнгле, экзистенциальный кризис – это потеря цели и «ценности жизни» [4].

Гипотеза нашего исследования: экзистенциальный кризис в пожилом возрасте обусловлен типом характера человека, а также уровнем депрессии.

Для проверки гипотезы использовались методы и методики:

---

[*] *Научный руководитель – Г.В. Гатальская, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии БГПУ имени М. Танка*

1) нарративное интервью;

2) шкала депрессии А. Бека.

3) опросник акцентуации характера Шмишека.

Цель исследования – выявить переживание экзистенциального кризиса, обусловленного характерными особенностями пожилых людей.

В ходе проведенного нами нарративного интервью с пожилыми людьми, проживающими в доме престарелых, в г. Минске, было выявлено, что большинство пожилых людей нуждаются в определении цели, то есть той цели, ради которой стоило бы жить. Во многом, это обусловлено проблемами, связанными со здоровьем и отношениями со своими близкими.

Была выявленная определенная закономерность, пожилые люди с явно гиппертимной, эпилептоидной и истероидной акцентуацией характера, демонстрируют менее выраженную озабоченность поиском смысла жизни.

Главный критерий бессмысленности – потеря цели в жизни и связанные с этим переживания. Нами было выявлено, что 37,5% пожилых людей, находились в состоянии экзистенциального кризиса. У 13 % была выраженная депрессия по тесту А. Бека.

Размышляя о цели на этом этапе жизни, пожилые люди отметили:

1) «Уйти хорошо из жизни»; 2) «Вернуться в деревню, к дому»; 3) «Увидеть семью» и т. д.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Экзистенциальный кризис, действительно переживается пожилыми людьми, находящимися в доме престарелых.

2. Существует взаимосвязь переживаемого экзистенциального кризиса и типа характера человека. Можно предположить, что тип характера определяет отношение к происходящему.

3. Депрессия усиливает кризисное состояние.

Развернутое исследование требует дальнейшего расширения и углубления.

Список литературы

1. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 266 с.

2. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М. : Класс, 1998. – 576 с.

3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев – М. : Смысл, 2007. – 488 с.

4. Дотянуться до жизни… Экзистенциальный анализ депрессии: Пер. с нем. / Предисловие А.С. Баранникова. – М. : Генезис, 2010. – 128 с.

Е.И. Пожарицкая
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ С ВНЕШНИМ И ВНУТРЕННИМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ*

Развитие личности и ее становление – это длительный, динамичный, не имеющий четких возрастных рамок процесс, процесс при котором наблюдается ряд различных особенностей и преобразований, их возникновению, в свою очередь, способствует ряд различных факторов. К таким факторам можно отнести: влияние социума, семейное воспитание, возрастные кризисы, политический уклад в стране, ее экономическое положение и многое другое. Воздействие таких факторов, как в совокупности, так и по отдельности влечет за собой ряд изменений в структуре личности. Так, например, если обратиться к особенностям юношеского возраста, то следует отметить, что к числу ключевых относится сензитивность к формированию самосознания и самопознания, а также самоконтроля, связанного со становлением самостоятельности. Из этого следует, что именно в этот возрастной период наблюдается формирование мировоззренческих установок и ценностных ориентаций личности. Именно поэтому мы уделили особое внимание изучению ценностных ориентаций на данном возрастном этапе.

Ракурс нашего исследования был направлен на изучение ценностных ориентаций у представителей студенческой молодежи. Актуальность изучения проблемы ценностных ориентаций как компонента самосознания современного студенчества обусловлена наличием противостояния между современными социальными условиями, предъявляющими особые требования к формированию системы ценностных ориентаций личности, и недостаточной изученностью психологических факторов и механизмов ее развития. А так как с самосознанием и мотивационно–потребностной сферой личности тесно связана особая мировоззренческая установка, называемая локусом контроля, которая феноменологически выражается приписыванием причин (ответственности) результативности собственных действий тем или иным инстанциям, наше исследование и направлено на изучение ценностных ориентаций у студентов с внешним и внутренним уровнем контроля [1, с. 17].

---

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

Методологическим основанием нашей работы явилось представление американского психолога Дж. Роттера о локус контроле как характеристике свойства личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним, либо внешним факторам о которых уже упоминалось выше. [2, с. 18]. Мы придерживались предложенной автором теории субъективной локализации контроля, согласно которой всех людей можно разделить на два типа, имеющих интернальный (внутренний) или экстернальный (внешний) локус контроля. [3, с. 134].

В качестве второго опорного «пункта» нашего исследования выступили идеи представителей современной отечественной психологии А.В. Копцова и Л.В. Карпушиной относительно ценностных ориентаций. Под ценностными ориентациями они понимают относительно устойчивую, социально обусловленную направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций [4, с. 179].

В нашем исследовании приняло участие 77 человек, 23 юноши и 54 девушки из которых 40 человек (26 девушек, 14 юношей) являются студентами 4 курса и 37 человек (28 девушек и 9 юношей) студентами 1 курса дневного отделения. Данные студенты являются представителями разных факультетов ГрГУ им. Я. Купалы, а также педиатрического и лечебного факультетов ГгМУ. Возраст испытуемых по материалам анкетирования составляет от 17 до 24 лет. Из всей численности респондентов 63 человека верующих, 14 неверующих.

Для проведения исследования нами были спользованы следующие методики: «Тест-опросник субъективной локализации контроля» С.Р. Пантилеева и В.В. Столина, «Опросник ценностей» Ш. Шварца.

При обработке и интерпретации полученных данных, нами были сделаны следующие выоды:

1. Среди студентов юношеского возраста преобладает численность интерналов – 71 %, к экстернальной же группе относится 25 % опрошенных, и лишь 4 % студентов использует интернальные и экстернальные альтернативы в равной мере.

2. Из списка ценностей, к числу наиболее значимых студенты относят ценности: «самостоятельность», «стимуляция», «гедонизм». Следует отметить, что выбор данных ценностей возможно весьма не случаен, так как значимость одной из ценностей влечет за собой выбор последующих, поскольку данные ценности в комплексе дополняют друг друга.

3. Была выявлена обратная пропорциональная связь ценности «гедонизм» с интернальным локусом контроля. Из этого следует, что чем более интернально ориентирована личность, тем менее для нее значима ценность

«гедонизм». Поскольку мотивационная цель данного типа ценностей определяется как наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью), то можно предположить, что студенты относящиеся к интерналам несколько замкнуты в себе, так как постоянно озабочены переживания относительно содеянных или запланированных поступков своей жизни, поэтому они не уделяют значение жизненному наслаждению.

Вместе с тем связи ценностных ориентаций с эктернальным локусом контроля не было обнаружено. Также подтвердилось предположение относительно того, что действительно существуют различия по отношению к ценностным ориентациям у студентов разного пола и отношения к религии. Так, по отношению к ценности «традиции» были выявлены различия у верующих и не верующих студентов, также по отношению данной ценности имеются различия у юношей и девушек.

Таким образом, из результатов нашего исследования следует, что, несмотря на динамичность разноплановых перемен в современном обществе, связанных с экономикой, политикой, развитием инновационных и информационных технологий, список ведущих ценностей студенческой молодежи включает ценности, которые относились и относятся к числу наиболее значимых на протяжении большинства этапов исторического развития. Также следует отметить, что несмотря на акценты современного общества на материальные ценности, молодежь среди наиболее значимых выделяет ценности, направленные на развитие и становление личности.

Список литературы

1. Корнилова, А.А. К вопросу изучения экстернальности-интернальности у современных студентов // Психология, социология и педагогика / А.А. Корнилова. – 2012. – № 5. – 127 с.

2. Пантилеев, С.Р. Методы измерения локуса контроля // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М. : изд-во МГУ. – 1987. – 440 с.

3. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. – 2003. – 231 с.

4. Карпушина, Л.В. Психология ценностей российской молодежи: монография / Л.В. Карпушина, А.В. Капцов. – Самара : изд-во СНЦ РАН. – 2009. – 252 с.

Т.П .Понятовская
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ В ОБРАЗЕ «Я» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Известно, что важнейшим психологическим механизмом регуляции поведения, деятельности и отношений ребенка с окружающими, а также саморазвития личности является такой компонент самосознания, как образ «Я». В психологии образ «Я» выступает в структуре личности как установка по отношению к самому себе, как совокупность представлений о себе, включающая осознание своих физических, интеллектуальных, нравственных качеств, социальных ролей, половой принадлежности и др.

Для понимания роли общения как фактора развития личности ребенка и его самосознания фундаментальное значение имеет концепция М.И. Лисиной, где общение рассматривается как коммуникативная деятельность, предметом и продуктами которой выступают взаимоотношения ребенка со значимыми людьми, образы других людей и самого себя. В концепции М.И. Лисиной в структуре образа самого себя выделяются два основных компонента – когнитивный и аффективный. Когнитивную часть образа «Я» составляют представления или знание о себе, в аффективной составляющей предстает отношение ребенка к себе, называемое самооценкой. Частные, конкретные знания и представления субъекта о своих возможностях и способностях составляют периферию образа «Я», а центральным, ядерным образованием является самооценка личности. Значительное число работ психологов и педагогов (Л.И. Божович, Р.Б. Стеркина, А.Е. Липкина, А.В. Захарова, Е.И. Савонько и др.) посвящено исследованию условий, факторов и особенностей формирования самооценки у детей на разных возрастных этапах. Однако малоизученными являются вопросы о том, каковы особенности половых различий в формирующемся образе «Я» у детей младшего школьного возраста, каковы условия и факторы детерминирующие эти различия или нарушения в структуре образа «Я», а также пути и методы коррекции этих нарушений и др.

Вследствие врожденных половых различий у детей, родители обращаются с ними, исходя из своих представлений о том, каким должен быть ребенок данного пола: мальчиков поощряют за энергию, волевое усилие, девочек за послушание и заботливость. Поэтому первичное сознание своей половой принадлежности формируется у ребенка уже к полутора годам.

---

* *Научный руководитель – Т.И. Гладун, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Двухлетний ребенок уже знает свой пол, но еще не умеет обосновать его атрибуцию. В три-четыре года он уже осознанно различает пол окружающих людей, но часто ассоциирует его со случайными внешними признаками, например с одеждой. Старшие дошкольники уже осознают, что половая принадлежность необратима, стремятся утвердить себя именно как мальчики или девочки, предпочитают для дружбы и игр партнеров своего пола, мальчики стремятся делать что-то типично мужское (забивать гвозди, меряться силой и т.п.), а девочки – типично женское (стирать, шить, и т.п.). К шести-семи годам у ребенка складывается общая схема образа «Я», формируется «Я-концепция», где важным компонентом детского самосознания является осознание ребенком своей половой принадлежности (В.С. Мухина). Кризис шести-семи лет, как считает Л.И. Божович, связан с появлением нового, стержневого системного новообразования личности, осознание ребенком своего социального «Я», которое проявляется у него в стремлении к социальному положению школьника и к учению. В школе система «ребенок – взрослый» дифференцируется на отношения «ребенок – родители», «ученик – учитель», общение и отношения которых опосредованы особенностями их взаимодействия и успехами в учебной деятельности, что определяет и отношения младших школьников со сверстниками.

Цель исследования: изучить и определить влияние отношений и общения ученика со взрослыми (учителем, родителями) и сверстниками на особенности половых различий в построении когнитивного и аффективного компонентов образа «Я» у детей младшего школьного возраста.

Методы исследования: для реализации поставленных целей и задач исследования был подобран комплекс методов и психодиагностических методик (метод независимых характеристик, беседа, наблюдение, вариант методики «Треугольник» И.П. Шаховой, модификация анкеты «Кто Я? Какой Я?» вариант методики И.С. Кона, методика «Лесенка» В.Г. Щур, методика «Нарисуй себя» А.М. Прихожан и З. Василяускайте, методы математической обработки, интерпретационные методы). Испытуемые: 60 учащихся (30 мальчиков и 30 девочек) младшего школьного возраста (7–9 лет) Ленинской СОШ Жабинковского р-на Брестской области.

Анализ результатов исследования. С помощью методики И.П. Шаховой мы определили степень значимости отношений с учителем, родителями, сверстниками для наших испытуемых: 60 % семи-девяти летних девочек изобразили себя ближе к родителям, 30 % рядом с учительницей, 10 % рядом со сверстниками; а 60 % мальчиков ближе поставили себя к сверстникам, 20 % рядом с родителями и 20 % ближе к учителю, что свидетельствует о более выраженной потребности девочек в близких теплых отношениях с родителями, а у мальчиков проявилась потребность в большей независимости и автономии от взрослых и в предпочтении ими отношений со сверстниками.

Были получены следующие показатели половых различий в представлениях о себе (когнитивный компонент образа «Я»). Для большинства младших школьников (80 % девочек, 70 % мальчиков) значимым является социальный статус «ученика»: в самоописаниях они охарактеризовали себя как «хороший ученик», «ленивый», «умная, но болтаю на уроках» т.п. Указали на свою половую принадлежность 90 % девочек и 80 % мальчиков. При этом для девочек наиболее актуальными являются индивидуальные характеристики внешности («симпатичная», « у меня голубые глаза, длинные волосы» и т.п.), а для мальчиков – физические данные («сильный», «смелый», «большой», «спортивный» и др.). 50 % девочек и 70 % мальчиков указали на то, что они хорошие друзья и подруги («прикольный», «веселая»); 70 % девочек и 60 % мальчиков охарактеризовали себя как добрых и заботливых помощников; 20 % девочек рассказали о себе как о дочери, сестре («ласковая», «послушная»), 10% мальчиков рассказали о себе как о сыне («заботливый», «люблю помогать» и т.п.). Большинство младших школьников указали свое имя и фамилию.

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены следующие особенности половых различий в образе «Я» младших школьников.

Во-первых, для построения образа «Я» у мальчиков наиболее значимыми являются отношения и общение со сверстниками мужского пола, а для девочек – общение и отношения с родителями, учительницей и сверстницами, в отношениях с которыми осваивают полоролевую модель поведения.

Во-вторых, в представлениях о себе наиболее выраженными являются и у мальчиков, и у девочек характеристики своего социального статуса ученика, осознание своих успехов, способностей в учебной деятельности, характеристики своей индивидуальности. При этом для девочек важна привлекательная внешность, а для мальчиков – физические данные. Если для большинства мальчиков-первоклассников значимыми являются отношения с друзьями, а общение и отношения с учителем приобретает значение уже во втором классе.

Психологам и педагогам надо знать и учитывать половые различия в построении образа «Я» у детей младшего школьного возраста, чтобы своевременно, выявив нарушения в структуре их самосознания, провести коррекционно-развивающую работу по их устранению.

А.В. Севостьянчук
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННЫМИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ*

Одной из актуальных потребностей старшеклассников является потребность в самоопределении, в том числе профессиональном.

Ведь от того, насколько правильно сделан выбор профессии, зависит дальнейшее развитие старшеклассника, его положение в обществе, удовлетворенность работой, психическое и физическое здоровье. Старшеклассник решает вопрос о выборе профессии сам только в том случае, если он готов рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить значимые смыслы в той или иной деятельности.

Два уровня профессионального самоопределения выделяет Е.А. Климов: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический уровень (реальные изменения социального статуса человека). Самоопределение предполагает не только «самореализацию», но и расширение своих изначальных возможностей [1].

Следовательно, профессиональное самоопределение − это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации [2].

Мотив − материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта [3].

У старшеклассников происходит рождение новых мотивов − профессиональных − за счет приобретения личной значимости отдельных, ранее выполнявшихся ими действий [4]. Внутренние мотивы выбора той или иной профессии – это ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Внешняя мотивация − это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, выбор профессии под давлением.

Нами было проведено эмпирическое изучение ведущих мотивов выбора профессии старшеклассниками. Выборку исследования составили 38 учащихся 11 классов средней школы N г. Бреста. В исследовании применялась мето-

---

* *Научный руководитель – Е.А. Бай, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной работы БрГУ имени А.С. Пушкина*

дика Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии», дополнительно респондентам задавали вопрос о том, какую профессию они хотят получить.

Согласно полученным результатам было выявлено, что 39 % опрошенных хотят выбрать профессию типа «человек–человек». Профессии данного типа заключаются в труде, который направлен на человека. Это свидетельствует о том, что у опрашиваемых должны быть сформированы такие особенности характера как выдержка, доброжелательность, спокойствие, желание контактировать и помогать людям. Особенность профессий этого типа заключается в требовании от человека двойной подготовки – умения устанавливать и поддерживать контакты с абсолютно разными людьми, понимать их и разбираться в особенностях их характера и поведения, а также быть хорошо подготовленным в своей области производства, техники, науки и искусства. В профессиях типа «человек–техника» и «человек–знак» заинтересованы ¼ часть респондентов. Соответственно типы этих профессий ориентированы на создание, применение и обслуживание разных технических механизмов и конструкций для ускорения и облегчения трудовой деятельности. У опрошенных, выбравших эти профессии, должно быть хорошо развито логическое мышление, присущи математический склад ума, техническая осведомленность и сообразительность.

Небольшое количество опрашиваемых (8 %) выбрали профессии «человек–творчество» и «человек–природа». У респондентов, выбравших профессию «человек–творчество», должны быть сформированы богатое и яркое воображение, художественный вкус, образное мышление. Особенностями представителей профессии «человек–природа» являются наблюдательность, терпеливость к дискомфорту на работе, заботливость и инициатива.

Нами также были определены особенности влияния разных видов мотивов на профессиональный выбор респондентов.

Было выявлено, что *внутренние индивидуально значимые* мотивы повлияли на выбор профессии у 13 % опрашиваемых. Это свидетельствует о том, что ¼ часть респондентов может пренебречь своими потребностями на благо окружающих. Также следует обратить внимание на то, что 34 % опрашиваемых не выбирают профессии, соответствующие своим способностям и умственному развитию, а стремятся выбрать престижную профессию, имеющую всеобщее одобрение. На 24 % опрашиваемых в выборе профессии эти мотивы не повлияли.

Согласно полученным результатам можно сказать, что на ¼ часть респондентов повлияли *внутренние социально значимые* мотивы. Очевидно, что для них важны возможность общения, труд без внешнего давления, возможность руководства другими людьми. Тревожным является тот факт, что 32 % процента опрашиваемых пренебрегают чувством ответственности в работе. На 1/5 часть респондентов эти мотивы не повлияли.

Около трети старшеклассников руководствуются при выборе профессии *внешними положительными* мотивами. Так, на профессиональный выбор 61 % респондентов повлиял бы переезд на новое место жительства. То есть профессия будет ими выбираться не в соответствии со своими способностями, а в зависимости от места нахождения учебного заведения. 26% не задумываются об использовании профессиональных навыков вне работы, для них важны материальное стимулирование на работе, карьерный рост и престиж. Эти респонденты готовы приложить все усилия, чтобы получить общественное одобрение и высокий социальный статус. На 18 % опрашиваемых данные мотивы не повлияли.

Полученные результаты указывают также на то, что *внешние отрицательные* мотивы повлияли на выбор 43 % испытуемых. Особенностью выбора профессии под влиянием этих мотивов является выбор под давлением извне, страх наказания, действие критики, осуждение. Респонденты отмечали, что профессию они выбирали по совету (требованию) родителей либо друзей, либо это была единственная профессия в сложившихся обстоятельствах. На 8 % респондентов эти мотивы не повлияли.

Таким образом, в данном исследовании установлено, что среди старшеклассников нашей выборки преобладают те, на которых в большей степени влияют внешние мотивы, чем внутренние. Это говорит о том, что решение о выборе профессии респонденты не принимают сами. Этот выбор за них делают друзья или родители. Они стремятся выбрать профессию, которая будет способствовать высокому карьерному росту, общественному одобрению и материальной выгоде.

Внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы повлияли на незначительное количество испытуемых. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

Данное исследование показывает, что проблема мотивации выбора профессии у старшеклассников актуальна в наше время и обусловлена необходимостью формирования у них внутренней мотивации профессионального выбора.

Список литературы

1. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие / Н.С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 97 с.

2. Инсай − вертикальное развитие [Электронный ресурс] / Словари : Психологическая энциклопедия. – Россия, 2011. – Режим доступа : http://www.insai.ru/slovar/professionalnoe-samoopredelenie-0

3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. − СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.−672 с.

4. Павлютенков, Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков; Под ред. Б.А. Федоришина. – Киев : Радяньска школа, 1980.−143 с.

В.В. Синицкая
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТРУДНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И СТРАТЕГИЯ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ*

Слово «подросток» довольно часто вызывает ассоциацию «трудный». Он труден, неудобен для других – для родителей, педагогов, вообще взрослых. Общество критично, можно даже сказать с предубеждением встречает подрастающих детей. Нередко детям предъявляют жесткие требования, накладывают на них ограничения при пересечении ими черты мира взрослых.

Подростковый возраст – это граница между детством и взрослой жизнью, связанная с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Подросток же труден для других потому, что ему трудно с самим собой. Он неуверенно и с опасениями ищет свои цели и ориентиры в жизни. Появляется критичность по отношению к своим способностям, планам и мечтам; более остро переживается необходимость кем-то стать, что-то уметь, быть компетентным в чем-то. И это не дает возможности на какое-то время остановиться, оглядеться, разобраться в своих целях – ведь заданный жизненный ритм заставляет безостановочно двигаться вперед, то есть, в первую очередь, обязательно хорошо учиться.

Первая общая закономерность и острая проблема подросткового возраста, как мы уже отметили – это перестройка отношений с родителями, переход от детской зависимости к отношениям, основанным на взаимном уважении и равенстве. Подростковый возраст называют переходным. Психологическое состояние подросткового возраста связано с двумя «переломными» моментами: психофизиологическим – половым созреванием, и всё, что с ним связано, и социальным – конец детства, вступление в мир взрослых. Взрослые стараются сразу вывести детей на свою дорогу, проложенную в иное время и с учетом иных ценностей и возможностей. И нередко именно окружающие подростка люди усложняют и запутывают реальные задачи. Задавая им исключительно академические цели. Не давая

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

возможности подросткам приобрести практический опыт, осуществить их проекты и мечты. Подростку становится страшно перед требованиями взрослого мира, это совсем не тот мир, куда они так рвутся. Оказывается, что они почти ничего не умеют и не очень-то хотят научиться, потому что не знают как, а столкновение с одиночеством, непониманием словно окатывает их тяжелой холодной волной.

В результате интеллектуального созревания у подростков возникает особая форма самосознания − рефлексия. Повышенный интерес к самому себе – необходимое условие развития личности. Детей волнуют вопросы становления: какой у них характер, как научиться пониманию людей, хорошие или плохие они друзья, смогут ли они преодолеть свои недостатки, такие, например, как лень, раздражительность, неаккуратность, необязательность?

Повышение степени осознанности подростком своих переживаний нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом, озабоченностью собой и тем впечатлением, которое индивид производит на окружающих, и, как следствие этого – застенчивостью. Подростки вдруг начинают обостренно видеть свои и чужие недостатки: критичность помогает им лучше оценить свои собственные способности и личностные качества других людей и в результате получить более полное представление о человеческой природе. Опыт, который получают подростки благодаря самопознанию, закладывает основы самовоспитания и определяет вектор личностного становления. Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд содержательных внутренних противоречий сознания .

Склонность к подражанию характерна для человека любого возраста, но особенно проявляют эту склонность подростки. Они подражают не только внешним образцам, но и их внутреннему содержанию. У мальчиков например популярным является эталон настоящего мужчины. Этот эталон включает, с одной стороны, силу, волю, мужество, выносливость, а с другой – верность дружбе и товарищам. В этом наборе самым значимым качеством является сила. Чтобы завоевать уважение товарищей, подросток не только демонстрирует ее (в спорте, борьбе, драке), но нередко преувеличивает степень своей причастности к проявлению качеств мужественности. Отсюда – известная хвастливость подростка.

В этом же возрасте по-новому звучит и потребность в самоутверждении. И не только в среде сверстников, что чаще проявляется с внешней стороны, например через одежду, манеры поведения, принадлежность к какой-то конкретной группе, но и в мире взрослых: подросток хочет быть таким, чтобы с ним считались взрослые, иметь свои собственные идеалы и образцы, право на выбор. Он теперь по-новому смотрит на окружающих

его взрослых. Ориентация на общение со сверстниками часто проявляется в боязни быть отвергнутым сверстниками. Эмоциональное благополучие личности все больше и больше начинает зависеть от того места, которое она занимает в коллективе, начинается определяться, прежде всего отношением и оценками товарищей.

Решение проблем требует формирования новых подходов. Очень помогает использование творческих способностей, например конструктивных догадок, импровизаций; человеку требуется дальнейшее совершенствование и развитие имеющихся способностей или открытие в себе не известных ранее возможностей личности.

Выделяются *особые формы стратегий преодоления трудностей* и называются техниками существования. Сюда относятся средства и методы, которые используются личностью для достижения желаемого состояния. Речь идет не только об осознанных процессах, но и о бессознательных механизмах, то есть обо всем, что оказалось пригодным и может быть использовано. Различают следующие техники:

1. Техники приспособления, изменяющие собственные переживания или поведение.

2. Техники достижения, применяемые для решения конкретных материальных проблем.

3. Защитные техники, представляющие собой отрицание проблем, с которыми в данный момент невозможно справиться.

4. Избегающие техники, означающие уход на долгое время от конфликта или напряженной обстановки без их разрешения.

5. Агрессивные техники, направленные на нанесение вреда окружающим, причем такое поведение может принимать разные формы: угнетение и подчинение, прямое нападение.

В любом случае преодоление трудностей предполагает наличие намерения, выбора и гибкого реагирования, оно подчинено внешней реальности и логике; аффекты допустимы, но требуется уравновешенное их выражение.

Таким образом, все вышеперечисленные факторы должны учитываться родителями, педагогами, психологами и обществом в целом при взаимодействии с подростками. Родителям и педагогам стоит ненавязчиво поощрять положительное поведение подростков, при взаимодействии с ними учитывать их интересы, склонности и потребности. Педагог должен видеть в ребенке прежде всего лучшее. Это лучшее и является тем зерном, которое, прорастая, формирует у ребенка позитивные качества, формирует веру в себя, позволяет по-новому взглянуть на свое поведение.

Список литературы

1. Психология подростка: Полное руководство / под ред. А.А. Реана. − М. : Олма-Пресс, 2003. − 432 с.

2. Бодалев, А.А. Агрессия подростков. – М.: Педагогика, 1990. − 87 с.

3. Вульфов, Б.З. Мир детства. Подросток. / И.В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1989 г.

Л.А. Судакова
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАЩИМСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ*

Профессия в жизни человека занимает важное место, в ней человек растет и развивается как личность, определяется с интересами в своей жизни, обретает определенный круг общения. Профессия накладывает отпечаток на личность человека, устраняет или дополняет некоторые особенности характера и поведения. Профессию нельзя выбрать за кого-то, это дело каждого человека, задача важная для последующей жизни. Потому важно говорить о профессиональном самоопределении.

Процесс профессионального самоопределения растянут во времени и начинается с формированием у человека интересов и трудовых намерений, а заканчивается лишь с завершением самой трудовой деятельности.

Изучением указанной проблемы занимались П.Г. Щедровицкий, А.К. Маркова, Д. Сьюпер, Е.А. Климов и др.

Существует много мнений о самоопределении, но объединяет их признание того, что профессиональное самоопределение является сложным, длительным и обязательным процессом в жизни каждого человека.

Целью нашей дипломной работы выступило определение содержания психологической помощи старшеклассникам с разной готовностью к профессиональному самоопределению. Выборка исследования представлена 50 учащимися ГУО «СШ № 3 г. Бреста» в возрасте 14–17 лет.

В исследовании были использованы методики В.Б. Успенского (Определение степени готовности к выбору профессии), методика К. Замфира в модификации А.А. Реана (Определение мотивов выбора профессии), методика Дж. Холланда (Определение профессионального типа

---

* *Научный руководитель – А.В. Лянцевич, преподаватель кафедры психологии развития БрГУ имени А.С. Пушкина*

личности, модифицированная методика Дж. Марсиа (Определение статуса профессиональной идентичности).

Анализируя результаты исследования, можно говорить о том, что большая часть респондентов готова к выбору профессии лишь в средней степени. У большинства старшеклассников сложились представления об адекватной мотивации профессии. Об этом свидетельствует большое число учащихся с таким комплексом мотивов профессиональной деятельности, в котором внутренняя мотивация значительно превышает внешнюю положительную и отрицательную мотивацию. Можно предположить, что таких респондентов ждет высокая заинтересованность в работе, хорошие результаты трудовой деятельности, карьерный рост и богатый профессиональный опыт. Внутренняя мотивация говорит так же о зрелости личности, потому что можно желать учиться и стремиться к чему-то лишь тогда, когда человек сам осознает, что ему это необходимо. В таких случаях можно говорить о достаточно высоком уровне осознанности ситуации профессионального выбора учащимися. Сформированная внутренняя мотивация говорит о том, что респонденту не требуются какие-либо внешние раздражители, его профессиональная деятельность будет осуществляться потому что он сам того желает, а не по приказаниям или наставлениям. Он сам видит положительные стороны своего труда, и это его ведет к активным действиям. Источником движения таких учащихся может быть желание самореализоваться, обучиться чему-то новому, помочь в обучение кому-нибудь другому.

Из полученных результатов диагностики профессиональной направленности можно сделать вывод о том, что у большинства учащихся выражены интересы артистического характера. Это объясняется многими особенностями этого возраста, к примеру, необходимостью выразить новые аспекты своей жизни, фантазии и надежды на перемены. У части старшеклассников профессиональные предпочтения еще не сложились, о чем свидетельствует множество вариантов сочетаний профессиональной направленности их интересов: артистический и конвенциальный; социальный, предприимчивый и конвенциальный и др. Разнообразие предпочтений можно так же объяснить возрастными особенностями респондентов, поскольку в этот период наблюдается высокий интерес ко всему происходящему в мире, желание изучить и понять все неизвестное. Подтверждением данных предположений могут являться результаты исследования статуса профессиональной идентичности. У большинства наших респондентов выраженным статусом является мораторий профессиональной идентичности. Данная группа респондентов характеризуется осознанностью необходимости выбора, а так же неопределенностью в решении этой задачи. Старшеклассники, демонстрирующие статус моратория, находятся в поиске, они осваивают различные профессиональные роли, определяют успеш-

ность своего выбора, ищут положительные и отрицательные стороны различных профессий, а так же изучают их особенности.

В качестве психологической помощи старшеклассникам в выборе профессии была разработана программа, направленная на осознание мотивов выбора профессии, их многообразия, а так же на выявление личностных особенностей каждого из учащихся, их достоинств и недостатков как склонностей к тем или иным профессиональным сферам.

Программа была разделена на три блока, в соответствии с задачами: информирование о спектре профессий, выявление профессиональных склонностей и предпочтений старшеклассников, осмысление трудностей при выборе профессии. Начало реализации программы – в конце октября, спустя месяц после каникул, в течение которого дети вновь входят в учебные роли. Окончание программы предполагается в конце марта, что должно способствовать своевременному выбору профессии или дальнейшей учебно-профессиональной деятельности учащимися. Мероприятия проводятся как на классных часах, так и в форме отдельных, самостоятельных занятий, которые включают различные игры и упражнения. Ожидаемым результатом реализации нашей программы является повышение уровня информированности о профессиях и осознанности выбора своей дальнейшей карьеры и жизненного пути.

В целом можно сказать, что респонденты проявляют интерес к своему будущему, выбору профессии, стремятся удовлетворить свои запросы, касающиеся профессиональной деятельности.

А.Н. Четырбок
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕНДЕРНО-НОРМАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

Современное общество характеризуется тем, что мужчины и женщины взаимодействуют друг с другом в небывало широком спектре социальных ролей, которые не организованы иерархически и достаточно гибки. Традиционная нормативность и приверженность «полоспецифическим» видам деятельности постепенно уступает место принципу индивидуальной вариабельности, которая, хоть зависит от половой принадлежности инди-

---

* *Научный руководитель – И.В. Павлов, старший преподаватель кафедры психологии развитии БрГУ имени А.С. Пушкина*

вида, но не сводится к ней. Имеющиеся эмпирические данные о современном гендерно-нормативном поведении мужчин и женщин, юношей и девушек, несмотря на число проведенных исследований [4], недостаточны и противоречивы. Как следствие, в анализе обозначенной темы возникает много спорного, проблематичного и неясного. На наш взгляд, изучение представлений о гендерно-нормативном поведении и их динамики позволит лучше разобраться в современном состоянии гендерной проблематики и особенностях гендерного развития молодежи.

В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение представлений в подростковом возрасте о гендерно-нормативном поведении сверстников и взрослых. Конкретизация цели была представлена в ряде эмпирических задач: 1) выявить особенности гендерной идентичности в подростковом возрасте; 2) выявить особенности представлений подростков о гендерно-нормативном поведении сверстников и взрослых; 3) выявить взаимосвязь типа гендерной идентичности и представлений о гендерно-нормативном поведении взрослых и сверстников в подростковом возрасте.

В качестве методов были использованы: «Опросник С. Бем для исследования гендерной идентичности» [2]; разработанная нами методика, направленная на изучение представлений о гендерно-нормативном поведении сверстников и взрослых. Данные, полученные с помощью методик исследования, подвергались количественному и качественному анализу. Достоверность полученных результатов проверялась с помощью методов математико-статистического анализа: расчета биномиального критерия и метода корреляционного анализа.

Изучение типа гендерной идентичности показало, что 11 % респондентов имеют *феминный* тип гендерной идентичности; 5,5 % имеют *маскулинный* тип гендерной идентичности; 82,5 % имеют *андрогинный* тип гендерной идентичности. Так как преобладающее число респондентов имеет андрогинный тип гендерной идентичности, было решено детально рассмотреть качества, которые подростки приписывали себе, проанализировав соотношение феминных и маскулинных качеств у мальчиков и девочек. Дополнительный анализ показал, что у мальчиков число маскулинных качеств преобладает над числом феминных, у девушек, наоборот, число феминных качеств преобладает над маскулинными. С целью проверки значимости данных различий в соотношении качеств обоего типа, был использован биномиальный критерий. Расчет критерия показал, что у подростков мужского пола преобладание маскулинных качеств над феминными имеется на уровне статистической тенденции ($p(0,0595)<0,1$), что не позволяет нам сделать достоверный вывод о большей выраженности первых и меньшей выраженности вторых качеств. У девочек преобладание феминных качеств над маскулинными имеется на уровне статистической

значимости (p(0,036)<0,05), что позволяет говорить о большей выраженности качеств первого типа, и меньшей выраженности качеств второго типа. Мальчики часто приписывают себе такие качества как «атлетичность», «сильная личность», «сила», «склонность к риску», «мужественность» и «спокойствие». Девочки чаще отмечают у себя такие качества как «женственность», «сострадание» и «мягкость». Поэтому, несмотря выявленную у большинства участников исследования андрогинность, мальчики и девочки обычно приписывают себе качества, традиционно соотносимые с их половой принадлежностью.

Изучение представлений о гендерно-нормативном поведении сверстников и взрослых позволило выявить некоторые отличия представлений подростков от традиционных представлений, существующих в обществе. В отношении *сверстников* такие традиционные представления о поведении мужчин, как быстрота принятия решений, целеустремлённость, занятие экстремальными видами спорта, склонность к соревновательству, стремление занять высокую должность, подростки часто приписывают обоим полам. Так же респонденты по отношению к сверстникам обоих полов относят и традиционные женские поведенческие проявления: разговорчивость, лёгкость изменения поведения под влиянием других людей. К поведению *взрослых* обоих полов подростки отнесли такие традиционные мужские характеристики, как подавление видимой реакции на боль и страх, использование бранных слов и выражений, целеустремлённость, стремление занять высокую должность, увлечение азартными играми, ответственность за благополучие семьи. Женские традиционные поведенческие проявления, такие как занятие уборкой и готовкой, сочувствие и подбадривание, более грамотное выражение мыслей, так же были отнесены респондентами к поведению обоих полов. Другие поведенческие проявления, представленные в методике, подростки отнесли в соответствии с традиционными представлениями о поведении мужчин и женщин. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в современном обществе, в котором женщины занимают относительно равную позицию с мужчинами, где гендерные роли менее очерчены, преобладает принцип индивидуальной вариабильности, и такие поведенческие проявления, которые ранее считались традиционными для мужчин или для женщин, теперь в представлении подростков принадлежат обоим полам.

Изучая взаимосвязь представлений подростков о гендерно-нормативном поведении и типа гендерной идентичности, было выявлено, что подростки, имеющие феминный и андрогинный тип гендерной идентичности, чаще характеризуют поведение других людей с позиции андрогинности, приписывая обоим полам одинаковые поведенческие характеристики. Маскулинные подростки имеют более традиционные представления

о поведении мужчин, однако и у них имеются отличия от традиционных гендерных представлений. Такие поведенческие проявления, как стремление занять высокую должность и положение в обществе, частое употребление нецензурной речи, сдержанность в рассказе о себе, самостоятельное решение своих проблем, стремление преодолеть все сложности на пути к поставленной цели, подростки с маскулинным типом гендерной идентичности относят к поведению мужчин, а к «женскому поведению» относят подавление видимой реакции на боль и страх, трудность в признании своей некомпетентности. К поведению обоих полов подростки маскулинного типа гендерной идентичности относят воспитание детей и уход за младшими в семье.

Подводя итоги проведенного исследования можно сделать ряд выводов. Во-первых, представления подростков о гендерно-нормативном поведении других людей отличаются от традиционных гендерных представлений в сторону большего разнообразия и андрогинности. Во-вторых, многие современные подростки не имеют выраженной маскулинной или феминной идентичности, а характеризуются в большей степени психологической андрогинностью, хотя и приписывают себе ряд качеств, традиционно соотносимых с их половой принадлежностью. В-третьих, существует взаимосвязь между типом гендерной идентичности и представлениями подростков о гендерно-нормативном поведении сверстников и взрослых. На следующем этапе исследования мы планируем более детально изучить особенности гендерной идентичности уже в юношеском возрасте и выявить ее взаимосвязь с другими видами социальной идентичности.

Список литературы

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология : Учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.

2. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – М. : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.

3. Козлов, В.В. Гендерная психология / В.В. Козлов, Н.А. Шухова. – М. : Речь, 2010 – 272 с.

4. Кон, И.С. Психология половых различий / Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – С. 154–160.

5. Кон, И.С. Мальчик – отец мужчины / И.С. Кон. – М. : Время, 2009. – 703 с.

Д.А. Чуйков
Минск, Институт пограничной службы Республики Беларусь

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ*

Во всем мире сегодня приобрели популярность процессы усиления этнических чувств, проявляющихся во всех сферах деятельности человека; идет массовый поиск особо национального, историко-этнического аспекта, позволяющего каким- либо образом идентифицироваться личности, обществу, государству. Еще совсем недавно существовала мысль вне зависимости от политико-социальных ориентаций о скором исчезновении национальной идентичности как значимого фактора социальной реальности. Разработка концепций национальной идентификации затронула не только государства, но и каждую личность в отдельности. Состояние поиска национальных критериев идентичности приобрело характер «массового парадокса». Парадокс заключается в том, что в современных условиях глобализации всех процессов национальная идентификация является своего рода камнем преткновения глобализации.

Говоря о социально значимых последствиях национальной идентичности, обычно обращают внимание на негативную сторону данного явления. Однако нельзя отрицать тот факт, что отсутствие или недостаток национальных чувств вредит ничуть не меньше, чем их переизбыток. Ведь именно вопрос о здоровом национальном самосознании народа, каждой личности в отдельности есть сам по себе вопрос национальной безопасности. Феномен национальной идентичности как категории социально- значимой имеет глубокие психологические основы.

Вопросы национальной идентичности достаточно широко освещены в трудах зарубежных ученых: У. Джеймс, З. Фрейд, Р. Берне, Э. Эриксон, Х. Ремшмидт и др.

В научно-публицистической литературе вопросы национальной идентичности и идентичности личности освещены в работах Ю.П. Платонова, Л. Гудкова, А.Н. Крылова, Л.А. Сафронова, А.В. Костина, В.В. Коротаева, Н.Н. Коржа и иных.

К сожалению, вопросы национальной идентичности и идентичности личности сегодня в стране освещены достаточно скупо и мало, и то в основном сквозь призму концептуальных основ национальной безопасности,

---

* *Научный руководитель – Е.И. Сутович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогических дисциплин Института пограничной службы Республики Беларусь*

что и привело к формированию психологического нигилизма к данной проблеме.

Начало нового века поставило вопрос о формировании новых концептуальных подходов к пониманию и осмыслению национальной идентичности. Теперь данный концепт служит краеугольным средством как поиска истинного национального, так и выступает средством «вдохновения» на восстановление национальной мнимой справедливости, посредством дестабилизации политической, экономической и социальной ситуации. Причины такой трансформации могут показаться весьма крамольными и наверняка вызывают негодования. Одной из такой причин является психология личностной идентичности в контексте формирования национального аспекта.

Психологическое понимание структуры, генезиса и условий развития идентичности имеет теоретическую и практическую направленность как в плане достижения самоидентичности, личностного роста, самопознания, так и для реализации целей научного поиска ориентиров в потоке информационных процессов, в кризисной социальной системе.

Исследователи проблемы идентичности до сих пор не пришли к единому пониманию и толкованию феномена «идентичности личности». Истоки термина «идентичность» находят свое отражение в работах З. Фрейда: «Толкование сновидений» и «Групповая психология и анализ эго» [1, с. 32].

Появление термина «идентичность» в психологии сегодня принято связывать с Э. Эриксоном [2, с. 12].

Э. Эриксон считал, что идентичность личностная объединяет в себе помимо природных задатков, потребностей и способностей, значимые идентификации и постоянные, устойчивые социальные роли [3, с. 57].

Взаимосвязь и взаимообусловленность понятий «личностная идентичность» и «национальная идентичность» должна быть отражена в объективном исследовательском анализе, в проведенных эмпирических исследованиях, что позволит выявить условия, причины и характер психологии национальной идентичности личности в условиях современной глобализации.

Сегодня рост национальной идентичности рассматривается как одна из основных черт развития личности, общества, государства. Интерес к национальным корням проявляется в различных формах: от попыток реанимировать обычаи, до стремления создать национальную государственность.

С точки зрения психологии причинами столь массового интереса являются:

– поиск социальных значимых ориентиров в современном мире;

– интенсификация межэтнических контактов.

Однако данный список нельзя назвать исчерпывающим. Указанные причины роста национальной идентичности едины, но особую значимость приобретают в период радикальных социальных перемен.

Э. Эриксон выделил три основных компонента идентичности:

1) чувство идентичности;

2) процесс формирования идентичности;

3) идентичность как результат [2, с. 157].

В процессе своего становления национальная идентичность, как и ребенок, проходит ряд этапов:

1-й: в 6–7 лет получение первых фрагментарных знаний о своей национальной принадлежности;

2-й: 8–9 лет – идентификация ребенка к определенной социальной группе;

3- й: 10–11 лет – формирование национальной идентичности в полном объеме [2, с. 233].

В рамках рассматриваемого вопроса интересным представляется рассмотреть подход Эрнеста Ренана, который предложил принципиально новую трактовку как самой природы национального, так и происхождение национальной идентичности. Э. Ренана определил, что нация есть идея. Нация не относится к сфере природного, заданного, необходимого, но относится к сфере духовной, как предмет свободного выбора самих потенциальных носителей национальных идентичностей [4, с. 105–118].

Отказ от представлений о нации как исторического феномена и локализация нации как идеи определяет сегодня новаторскую мысль интерпретации происхождения национальной идентичности, что позволяет также говорить об изменении психологии восприятия возрождения всего национального, психологии трансформации идентичности личности, общества, государства.

Список литературы

1. Платонов, Ю.П. Психология национального характера / Ю.П. Платонов. – М. : Академия, 2007. – 240 с.

2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Ю.П. Платонов. – М. : Флинти, МПСИ, Прогресс, 2006. – 352 с.

3. Крылов, А.Н. Эволюция идентичности: кризис индустриального общества и новое самопознание индивида / А.Н. Крылов. – М. : Издательство НИБ, 2010. – 272 с.

4. Ренан, Э. Участие семитических народов в истории цивилизации / Э. Ренан // Собрание сочинений в 12-ти томах; пер. с французского под ред. В.Н. Михайловского. – Т. 6. – Киев, 1902.

О.С. Щипкова
Брест, БрГУ имени А.С.Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ*

Одной из наиболее сложных социальных проблем современности является обостряющаяся проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей. Обостряются противоречия между ростом национального самосознания, желанием представителей одной и той же этнической группы к консолидации и их стремлением к межэтнической интеграции, к установлению единого экономического, культурного и информационного пространства, что и приводит нередко к открытому противостоянию. Поэтому в последние десятилетия заметно усилился интерес к феномену межэтнической толерантности, проблеме ее формирования в межличностных отношениях, в процессе социализации личности [1, с. 112].

Учитывая, что отношение к людям другой национальности начинает формироваться со старшего дошкольного возраста и наиболее ярко проявляется в начальной школе, представляет интерес изучение данного явления именно в период младшего школьного возраста. Необходимость и возможность эффективного формирования межэтнической толерантности у младших школьников обусловливается их возрастными особенностями и характером проявления индивидуальных качеств личности в этом возрасте. Такие особенности детей этого возраста, как подчинение старшим, доверительность, открытость, стремление к подражанию, послушание, исполнительность способствуют быстрому освоению существующих в обществе норм и стереотипов социальных, в том числе межэтнических, взаимоотношений. Поэтому младший школьный возраст можно считать сензитивным периодом для формирования межэтнической толерантности [2, с. 15].

Государственная политика Республики Беларусь в области образования рассматривает целесообразность рассмотрения сотрудничества семьи и школы в процессе формирования межэтнической толерантности детей; исследование возможностей совершенствования средств диагностики сформированности межэтнической толерантности; изучение проблемы преемственности в формировании межэтнической толерантности детей младшего школьного возраста и других возрастных групп, а также изуче-

---

* *Научный руководитель – Г.А. Губарева, старший преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

ние специфики влияния содержания различных учебных предметов на результативность формировании межэтнической толерантности.

Основой изучения проблемы формирования межэтнической толерантности являются фундаментальные исследования в области философии, этносоциологии, этнополитологии. Среди этих исследований необходимо отметить, прежде всего, труды А.Г. Асмолова, Ю.В. Арутюняна, С.К. Бондыревой, Р.Р. Валитовой и др., вкоторых разрабатываются важнейшие теоретические проблемы этничности, межнациональных отношений, этнического самосознания, этноязыковых тенденций общественного развития. В последние годы отечественные ученые активно занимаются проблемами поликультурного образования и формирования межэтнической толерантности в образовательном пространстве. В этнопедагогических исследованиях анализируются условия, способствующие устранению серьезных пробелов в этнокультурных знаниях подрастающего поколения.

Анализ научной литературы, посвященной поликультурному образованию и воспитанию детей младшего школьного возраста, свидетельствует о том, что главным образом, исследуются вопросы формирования культуры межнационального общения, а проблема формирования межэтнической толерантности у младших школьников все еще остается малоизученной. При этом вопросы организации процесса формирования межэтнической толерантности в начальной школе изучены недостаточно. Проблема создания педагогических условий эффективного осуществления этого процесса в начальной школе не рассматривалась до настоящего времени как отдельная теоретическая и практическая проблема, в связи с чем отсутствует научно-методическое обеспечение этого направления воспитательной работы с детьми. Это подтверждает необходимость разработки эмоциональных и деятельностных основ процесса формирования межэтнической толерантности и специальной деятельности учителя начальной школы [2, с. 14].

Показателями сформированности межэтнической толерантности младших школьников являются осознание ими значимости разнообразия этнических культур народов мира; знание своей национальной культуры и гордость за нее; уважительное отношение к представителям инокультур и восприимчивость к их нуждам; умение сотрудничать с представителями других национальностей на основе взаимоуважения и взаимосогласия.

Чтобы достичь необходимого уровня межэтнической толерантности личности, необходимо обеспечить ее поликультурное образование, что требует создания определенных педагогических условий, к которым могут быть отнесены, например:

– организация специальной подготовки учителя к процессу формирования межэтнической толерантности учащихся;

– разработка и внедрение дополнительного учебного материала для уроков русского языка и чтения в начальной школе, способствующего обогащению знаний младших школьников о культурном многообразии мира на основе сравнительно-сопоставительного анализа;

– реализация в учебно-воспитательном процессе программы внеурочной работы с учащимися, основанная на вовлечение их в активную и социально значимую мультикультурную деятельность.

Определенная роль в системе формирования межэтнической толерантности у младших школьников принадлежит внеклассной и внеучебной работе, так как она предоставляет широкие возможности для неформального общения учеников с учителями и между собой, создает условия для свободного, не ограниченного рамками программы, взаимопознания культурных особенностей разных народов через совместную практическую деятельность. При этом школьники получают возможность проявлять свою индивидуальность. Просмотр кино- и телефильмов, прослушивание музыки, посещение выставок произведений изобразительного искусства местных авторов, национальных театров дает возможность непосредственно чувственному восприятию тех или иных видов национального искусства. Творческие кружки, театральные и хореографические объединения учащихся, хорошо продуманные школьные вечера способствуют обогащению художественного и жизненного опыта, развитию творческой активности учащихся в тех или иных видах своего национального искусства и искусства других народов, проживающих рядом. Все это позволяет организовать воспитание детей в духе межэтнической толерантности и культуры мира. Включение младших школьников в активную и социально значимую мультикультурную деятельность во внеурочное время, предполагающую последовательное и преемственное включение учащихся в родную этнокультурную традицию, деятельное знакомство с культурами других народов мира способствует развитию у них межэтнической компетентности и овладению ими способами межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Аракелян, О.В. Поликультурное образование и этнопсихологии [Текст]. / О.В. Аракелян, А.Н. Бабилаев М. : Грааль, 2002. – 187 с.

2. Палаткина, Г.В. Формирование этнотолерантности у младших школьников Текст. / Г.В. Палаткина // Начальная школа. – 2003. – № 11. – с. 65–72.

3. Асмолов, А.Г. Толерантность: от утопии к реальности Текст. : На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255с.

Секция 2
ОСОБЕННЫЕ ДЕТИ И ВЗРОСЛЫЕ

И.П. Будник
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА*

Самоотношение как объект исследования в психологии является традиционным и изучается со времен У. Джеймса. За это время накоплены богатейшие теоретические и экспериментальные данные изучения самоотношения как объекта психологического анализа, раскрыты механизмы его формирования, особенности функционирования и строения. В тоже время на сегодняшний день нет четкого определения феномена самоотношения, несмотря на его активное изучение как отечественными, так и зарубежными учеными [1]. Существуют различные понятия, используемые для описания отношения человека к себе: самооценка, самоуважение (У. Джеймса), самопринятие, эмоционально-ценностное самоотношение (И.И. Чеснокова), самоуверенность, глобальная самооценка, аутосимпатия, социальная установка (В.А. Ядов, Д.Н.Узнадзе, И.С. Кон и др.) [2, 3]. Отсутствие единой категории, описывающей отношение человека к себе, привело к тому, что различные термины не разделяются авторами и используются как синонимы [1].

Впервые «самоотношение» в научный обиход как специальное понятие ввел Н.И. Сарджвеладзе, классифицируя его как подкласс социальной установки. По его мнению, самоотношение определяется как отношение потребности субъекта к ситуации ее удовлетворения, которое направленно на самого себя [4].

Нами было проведено исследование, целью которого было изучение самоотношения юношей и девушек с нарушениями слуха. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что существуют различия в самоотношении юношей и девушек с нарушенным и сохранным слухом. В исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте от 16 до 24 лет с нарушениями слуха (n=29) и не имеющие слуховой патологии (n=40). В контрольную группу были включены слышащие юноши и девушки, а экспериментальную – слабослышащие. Для проверки гипотезы использовалась «Мето-

---

* *Научный руководитель – О.Н. Мельникова, ассистент кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

дика исследования самоотношения», разработанная С.Р. Пантилеевым, предназначенная для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самоценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения [5].

В результате эмпирического исследования было выявлено, что существуют статистически значимые различия в уровне самоотношения между слышащими и слабослышащим юношами и девушками по таким шкалам как самоуважение, самопринятие, самопривязанность и самообвинение. Между слышащими и слабослышащими юношами статистически значимые различия были найдены по шкалам самоуважение, самопринятие, самопривязанность, а между слышащими и слабослышащими девушками по шкалам самоценность, самопринятие и самообвинение.

По результатам исследования можно сказать, что у слабослышащих юношей и девушек существует тенденция к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели. Ощущение удовлетворенности собой сочетается с порицанием других, поисками в них источников всех неприятностей и бед. На наш взгляд, это можно объяснить преобладанием у слабослышащих экстернального локуса контроля, склонностью приписывать результаты деятельности внешним факторам [6].

Слабослышащие девушки и юноши проявляют тенденцию избирательного отношения к своим достоинствам и недостаткам, т.е. склонны принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки. Также они склонны воспринимать себя излишне критично, симпатия к себе проявляется эпизодически.

Слабослышащим юношам в привычных для себя ситуациях свойственно сохранять работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство, проявляется тенденция связанная с неуверенностью в своих возможностях, сомнением в своих способностях. Возможны избегание контактов с людьми, глубокое погружение в собственные проблемы, внутренняя напряженность.

По остальным шкалам, между которыми были установлены различия, можно сказать, что эти различия существуют и являются статистически значимыми, но находятся в пределах средних значений: у слышащих юношей и девушек эти значения находятся на границе с высокими значениями, а у слабослышащих, наоборот, с низкими. Это может свидетельствовать о том, что юноши и девушки с сохранным слухом проявляют тенденцию воспринимать препятствия на пути к достижению цели как пре-

одолимые, склонны воспринимать все стороны своего «Я», но в то же время выражают стремление сохранить в неизменном виде свои качества, что может препятствовать их самореализации. Для слабослышащих юношей и девушек больше характерна избирательность в отношении к себе, зависимость уверенности в своих способностях и возможностях от влияния внешних факторов. В то же время наблюдается высокая готовность к изменениям, открытость новому опыту.

Список литературы

1. Герасимов, П.Е. Теоретические аспекты проблемы «самоотношения» / П.Е. Герасимов // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Т.3. – 2010. – № 4. – С. 80–84.

2. Церковский, А.Л. Современные взгляды на проблему отношения человека к самому себе / А.Л. Церковский // Вестник ВГМУ. – Т.7. – 2008. – № 4. – С. 1–10.

3. Чеснокова, И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

4. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : «Мецниереба», 1989. – 206 с.

5. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.

6. Кузьмин, В.В. О нарушении слуха [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://surdocentr.ru/publikatsii/o-narushenii-slukha/26-o-narushenii-slukha. – Дата доступа: 05.11.2014.

Ю.Л. Власова
Гомель, ГГУ имени Ф.Скорины

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТЕАТР КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ Я-КОНЦЕПЦИИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

Интеграция молодых людей с ограниченными возможностями в общество здоровых людей является серьезной и многоуровневой задачей,

---

* *Научный руководитель – Н.И. Колтышева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

при решении которой возникает огромное множество проблем, в частности, связанных с исследованием развития психики и коммуникативных навыков молодых инвалидов. Речь идет о решении ряда чрезвычайно актуальных с практической точки зрения вопросов: как молодые люди с проблемами развития входят в группу здоровых сверстников, приспосабливаются к ней; какими особенностями в развитии Я-концепции они обладают; как строят свою коммуникацию с окружающим миром; что может быть сделано для того, чтобы они чувствовали себя принятыми не только своими сверстниками, но и обществом в целом; какие методы коррекции являются наиболее действенными для такой категории людей?

Анализ литературы показывает, что формирование коммуникативных навыков молодых людей с ОПФР имеет некоторые отличия от развития молодых людей того же возраста без особенностей. Наибольшее влияние на ее формирование оказывают значимые другие, восприятие себя, самооценка и уверенность в себе, а также уровень развития речевых навыков.

Особенности эмоциональной сферы негативно отражаются на адаптивных возможностях молодых людей: нарушают межличностные отношения, приводят к сложностям в общении, контактах с окружающим социумом, затрудняют обучение, возможность изъясняться и т.д.

Психологические исследования личностного развития детей-инвалидов и молодых инвалидов показали, что для этой категории людей характерны следующие нарушения в развитии Я-концепции: внешний локус контроля, заниженная самооценка, конфликтное строение Я-концепции, более низкая самооценка по сравнению со своими здоровыми сверстниками, низкая уверенность в себе и, как следствие, неадекватность в поведении по отношению к себе и другим. В свою очередь, нарушения в развитии Я-концепции негативно отражаются на адаптивных возможностях молодых людей и девушек с особенностями в развитии: часто формируются иждивенческая позиция и установка «мне все должны», нарушаются межличностные отношения, возникают сложности в общении, сужаются контакты с окружающим социумом, затрудняется обучение и т.д. Причем можно говорить о том, что контакты с окружающими резко снижаются еще в детском возрасте.

Таким образом, остро встает вопрос о способах и методах коррекции, способной оказать положительное влияние для такой категории людей. На наш взгляд, прекрасным методом развития как Я-концепци, коммуникативных навыков для молодых людей с ОПФР является социальный интерактивный театр.

В зависимости от реального положения молодого человека с ОПФР среди сверстников, его успешность в общении, выявленная тревожность будет требовать различных способов коррекции. Социальный интерактив-

ный театр, как метод коррекции, позволяет достичь позитивных изменений в уровне развития коммуникативных навыков молодых людей с ОПФР. При участии молодежи с ОПФР в занятиях происходят положительные изменения в уровне сформированности коммуникативных и организаторских способностей за счет использования на коррекционных занятиях упражнений, требующих постоянного общения с другими участниками, умения распознавать как вербальные, так и невербальные посылы партнера.

Таким образом, говоря о социальном интерактивном театре как методе коррекции нельзя не заметить ряд его преимуществ: возможность развития творческого потенциала человека, самовыражение через искусство (в данном случае – проигрывание театральных этюдов). Социальный интерактивный театр является продуктивным методом для формирования и коррекции позитивной Я-концепции, развития коммуникативных навыков, так как позволяет проработать такие структурные компоненты Я-концепции как идеальное, реальное и зеркальное, телесное Я. Последний компонент молодые люди с ОПФР часто воспринимают крайне негативно, позволяет значительно снизить общий уровень тревожности участников.

Если предположить, что основным источником тревожности является реальная неуспешность в общении и учении, а также неблагополучный социальный статус (прежде всего общение со сверстниками не имеющими нарушений в развитии), то общение со сверстниками может привести к положительному изменению Я-концепции у молодого человека с ОПФР, а в особенности – общения со здоровыми сверстниками. Так как возрастание тревожности может обусловливаться, главным образом, сферой межличностных отношений, поскольку она непосредственно связана с тем, как человека оценивают другие, можно сделать вывод о том, что общение со сверстниками не имеющими ОПФР в формате занятий социального интерактивного театра сыграло положительную роль в снижении уровня тревожности у испытуемых. Постоянный вербальный и тактильный контакт участников, дружеская атмосфера, необходимость выражать свое мнение в процессе подготовки спектакля позволяют участникам развиваться и приобретать уверенность в себе.

Список литературы

1. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова – Московский университет. – 1989. – 150 с.

2. Фопель, К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. Практическое пособие / К. Фопель. – М. : «Прогресс», 2011. – 119 с.

Е.В. Галдобенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ*

На современном этапе в специальной психологии большинство исследований показывают, что нарушения эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют их социальную адаптацию в обществе. Проблемой изучения эмоциональной сферы занимались П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Ч. Дарвин, У. Джеймс, К. Изард, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Е. Ольшанникова и др. В коррекционной педагогике проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Л.С. Выготский, И.М. Головина, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ю.Н. Кислякова, К.С. Лебединская, В.Г. Петрова, И.М. Соловьёв и др.

Эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, которое связано преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Петрова В.Г. отмечает, что в ряде случаев, возникающие у школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции маловыразительны, однообразны, недостаточно дифференцированы, неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Ученики с нарушением интеллекта склонны к полярным, лишённым тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым, подчас резким изменениям [1, с. 139]. У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватная реакция на окружение. У детей данной категории ограничен диапазон переживаний. С этим связаны частые затруднения понимания мимики и жестов, выразительных движений людей, изображений эмоций на картинке [2, с. 281]. По мнению О.Е. Шаповаловой, слабость интеллектуальной регуляции эмоций проявляется в том, что в своём поведении школьники с интеллектуальной недостаточностью нередко ориентируются непосредственно на эмоциональный импульс, эмоциональная активность у них может преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия, что затрудняет общение с окружающими людьми и в целом адаптацию в обществе [3, с. 63].

---

* *Научный руководитель – М.В. Швед, старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

С целью определения особенностей эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью было проведено экспериментальное исследование понимания эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации учащимися 1-го и 2-го отделения вспомогательной школы. Данное исследование проходило в апреле-мае 2012 года на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26» (1-е отделение: младшие школьники – 12 человек; 2-е отделение: старшие школьники – 5 человек). В качестве методик экспериментального изучения были использованы: методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека, методика Л.Б. Фесюковой на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 1-го отделения показало, что 58 % учащихся младших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 75 % – эмоцию «грусть», 33 % – эмоцию «страх», 42 % – эмоцию «гнева». Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 1-го отделения показало, что 75 % учащихся младших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 83 % – эмоцию «грусть», 67 % – эмоцию «гнев», 17 % – эмоцию «удивление», 42 % – эмоцию «страх». Как видно из полученных результатов, большинство детей 1-го отделения вспомогательной школы правильно понимают эмоциональные состояния по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Следует отметить, что дети данной категории лучше определили эмоциональные состояния в рамках определённой ситуации, чем по мимике человека.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 2-го отделения показало, что 40 % учащихся старших классов 2-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радость», 20 % – эмоцию «грусть», 20 % – эмоцию «страх», 40 % – эмоцию «гнев». Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 2-го отделения показало: 40 % учащихся старших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 20 % – эмоцию «грусть», 40 % – эмоцию «гнев», 0 % – эмоцию «удивление», 0 % – эмоцию «страх». Из полученных результатов видно, что большинство детей 2-го отделения вспомогательной школы неправильно понимают эмоциональные состояния, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации. Следует отметить, что дети данной категории немного лучше определили эмоциональные состояния по мимике человека, чем в рамках определённой ситуации.

У испытуемых 1-го отделения вспомогательной школы чаще всего причиной ошибок в определении эмоциональных состояний явилось незнание названий эмоций. У испытуемых 2-го отделения вспомогательной шко-

лы чаще всего причиной ошибок при выявлении эмоциональных состояний явилось незнание того, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации и непонимание смысла самой ситуации. Например, при демонстрации картинки, где мальчик испытывает страх от того, что увидел чью-то тень, испытуемый Игорь Р. сказал, что мальчик удивление испытывает, и объяснил это следующим образом: «Он видит кого-то». Этот пример свидетельствует о том, что ребёнок не знает, какая эмоция проявляется той или иной ситуации, склонен использовать собственный жизненный опыт. Учащиеся 2-го отделения вспомогательной школы в большинстве случаев неправильно называли эмоции, не знали того, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации, не могли подробно объяснить свой ответ, и часто им требовалась помощь экспериментатора. Ученики старших классов не выражали своего эмоционального отношения к той или иной ситуации. Отвечали односложно, просто и не всегда законченными предложениями, часто их фразы были построены грамматически неправильно, некоторые ученики при ответах использовали невербальные средства.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учащиеся вспомогательной школы как 1-го, так и 2-го отделения испытывают затруднения при определении эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Это чаще всего связано с незнанием слов, обозначающих ту или иную эмоцию, незнанием того, какая эмоция проявляется в данной ситуации, с неумением выделить причину эмоционального состояния и даже с непониманием самой ситуации, т.е. недопонимание эмоциональных состояний связано с качеством когнитивных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью. Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения данной категории детей. В связи с этим становится очевидной необходимость совершенствования системы эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / В.Г. Петрова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 160 с.

2. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. Пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н / Д: Изд-во Феникс, 2006. – 381 с.

3. Шаповалова, О.Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости / О.Е. Шаповалова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. — С. 60–63.

А.А. Гончарова
Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого»

ФОРМИРОВАНИЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ [*]

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является проблема формирования самоидентификации детей дошкольного возраста. Именно в указанном возрасте берет свое начало формирование и развитие самоидентификации. Самоидентификация является одним из центральных элементов личности человека. Уже в старшем дошкольном возрасте ребенок может правильно определить свой пол, назвать отличительные черты мальчика от девочки. Помимо половой идентификации у ребенка в дошкольном возрасте формируется самосознание, которое включает в себя знания и представления о себе (Кто я?) и самооценку (Какой я?).

Особенно остро проблема формирования самоидентификации, а именно самосознания, стоит у детей с нарушениями в развитии, в том числе и у детей с задержкой психического развития.

Исследованием формирования самоидентификации у дошкольников с ЗПР занимались ученые Н.Л. Белопольская, Е.С. Слепович, Т.В. Гордеева и Г.А. Мишина. У дошкольников с ЗПР сформированы понятия о себе, они почти полностью могут назвать свои части тела; сформирована половая идентификация, что позволяет детям с нарушениями интеллектуального развития отличить мальчика от девочки. Дошкольники с ЗПР могут идентифицироваться с образами прошлого, настоящего и будущего, но не могут выстроить полную идентификационную последовательность. Часть детей с ЗПР ориентирована на будущее, выбирая в качестве предпочтительного образ либо школьника, либо взрослого. Часть детей с ЗПР может останавливает свой выбор на образе себя настоящего или даже младенца [1].

Следует отметить, что у детей с ЗПР отмечается низкий уровень самооценки, что может привезти к многочисленным трудностям и адаптации ребенка в школе [2].

Цель нашего исследования состоит в изучении формирования самоидентификации у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

---

[*] *Научный руководитель – Н.А. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной пихологии ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого»*

Мы предполагаем, что формирование самоидентификации у детей старшего дошкольного возраста ЗПР имеет свои особенности:

– низкий уровень самооценки;

– оценка возможности ребенка идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус.

Основным методом исследования выступал констатирующий эксперимент. Нами была разработана диагностическая программа, направленная на изучение формирования самоидентификации у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В состав диагностической программы входят следующие методики: проективная методика «Рисую себя», методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской.

Данное исследование проводилось на базе МБДОУ №129, д/с «Зоренька» г. Тулы. В исследовании принимали участие 10 человек в возрасте 6 лет с ЗПР.

В результате обработки данных по проективной методике «Рисую себя», мы получили следующие результаты. Из числа испытуемых 4 человека получили от 5 до 7 баллов, что свидетельствует о среднем уровне самооценки. Данному уровню присуще рисунки детей, на которых изображение автопортрета было расположено по середине листа, так же использовались яркие цвета карандашей, декорирование рисунка, были пропорциональны части тела, рисунок по размеру был средний. Из числа испытуемых 6 человек получили от 3 до 4 баллов, что свидетельствует о низком уровне самооценки. Данному уровню присуще рисунки детей, на которых изображение автопортрета было внизу листа, цвета карандашей были темные, отсутствие декорирования рисунка, не прорисованы линии соединения частей тела, отсутствие частей тела, маленький размер рисунка. Таким образом, по результатам исследования у 40 % испытуемых имеют средний уровень самооценки, а 60 % испытуемых низкий уровень, что может привезти к многочисленным трудностям и адаптации ребенка в школе.

В результате обработки данных по методике «Половозрастная идентификация» автора Н.Л. Белопольской, мы получили следующие результаты: компонент «Образ настоящего» адекватно идентифицируют себя (с «Образом дошкольника») 75 % девочек и 50 % мальчиков. С компонентом «Образа школьника» 25 % девочек и 33,3 % мальчиков, что возможно связано с возрастающим преобладанием учебной деятельности, направленной на подготовку к школе. С компонентом «Образа взрослого» идентифицируют себя 75 % девочек, мальчики 66,7 %. С компонентом «Образа младенца» идентифицируют себя 75 % девочек, 66,7 % мальчиков. Компонент «Образ будущего»: правильная последовательность образов наблюдается у 75 % девочек и 50 % мальчиков. Таким образом,

испытуемые могут идентифицироваться с образами прошлого, настоящего и будущего, но не могут выстроить полную идентификационную последовательность. Лишь часть испытуемых детей ориентирована на будущее, выбирая в качестве предпочтительного образ либо школьника, либо взрослого.

Данное исследование подтверждает гипотезу о том, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют низкую самооценку, а так же адекватно могут оценивать возможности идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус.

Список литературы

1. Белопольская, Н.Л. Детская патопсихология. Хрестоматия / Н.Л. Белопольская. – М. : Когито-центр, 2001.

2. Вьюнова, Н.И.,Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В Темнова. – М. : Академический Проект, 2005.

И.А. Грицкевич
Витебск, ВГУ имени П.М.Машерова

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ*

Речевая коммуникация – это вид вербальной коммуникации, где передача информации происходит при помощи слов [1]. Система, обеспечивающая речевую коммуникацию – человеческий язык. Следует остановиться на самых общих коммуникативных характеристиках речи.

С точки зрения теории коммуникации, речь включается в единый коммуникативный акт и проявляет следующие свойства: а) речь является частью коммуникативной культуры и культуры вообще; б) речь способствует формированию общественной роли (social identity) коммуниканта; в) с помощью речи осуществляется взаимное общественное признание коммуникантов; г) в речевой коммуникации создаются социальные значения [2].

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, посвящена вопросам логико-содержательной стороны устной и пись-

---

* *Научный руководитель – М.В. Швед, старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

менной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов и др.); методике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович и др.). Исследования в области коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью немногочисленны (О.К. Агавелян, Д.И. Бойков, В.А. Вярянен, Е.И. Разуван и др.).

С целью изучения особенностей речевой коммуникации школьников с интеллектуальной недостаточность нами был проведен констатирующий эксперимент. Базой для проведения исследования являлись: вспомогательная школа № 26 г. Витебска и средняя общеобразовательная школа № 38 г. Витебска. На различных этапах экспериментальной проверки участвовало всего 30 школьников младших классов: 10 – младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью; 10 – младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи; 10 – нормально развивающиеся младшие школьники.

Для проведения исследования нами была выбрана методика, предложенная Е.С. Унковской: учащиеся были поделены на пары, которым давалось следующее задание: демонстрировалась предметная картинка с изображением животного, затем предлагалось собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей [1].

Проанализировав результаты коммуникативного процесса, зафиксированные в протоколах, мы определили уровень владения коммуникативными умениями и получили конкретные речевые образцы реплик младших школьников.

Результаты исследования показывают, что уровень владения универсальными средствами коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи несколько выше, чем у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются грубые нарушения звукопроизносительной стороны слова, нечеткость выражения своих мыслей, нарушения правильного построения высказывания. Эти дети более активны в процессе коммуникации, заинтересованы в поддержании беседы, стремятся к сотрудничеству, более охотно прислушиваются к замечаниям соседа. Также как и для учащихся вспомогательной школы, так и для данной категории детей, наблюдается использование в речи грубых слов и выражений, нецензурных слов.

Для обеих групп младших школьников требуется органично включить наиболее эффективные формы работы по развитию речевой коммуникации (диалоги, сюжетно-ролевые игры, драматизация, использование

житейских ситуаций и др.). Комплексное, поэтапное обучение навыкам общения с использованием моделирования речевых ситуаций, ролевых игр и других приемов оказывает положительное влияние на развитие коммуникативной способности детей со стойкой речевой патологией и повышает эффективность коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на преодоление общего недоразвития речи.

Нормально развивающиеся младшие школьники имеют достаточно сформированные коммуникативные навыки. У них словарный запас значительно выше, чем у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника выражены практически в полной мере. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка, т.е. подготавливается мысль о включенности речевого развития в общий контекст общения, коммуникативной деятельности.

Уровень развития оперативных умений младших школьников различных категорий представлены в диаграмме 1.

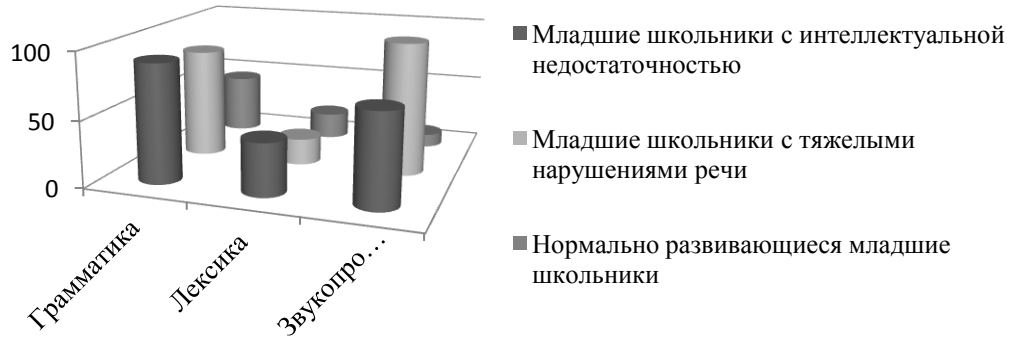


Диаграмма 1 – Уровень развития оперативных умений младших школьников

Таким образом, коммуникативное развитие, основывающееся на интеллектуальном развитии, и, в частности, на развитии понятийного мышления, речемыслительной деятельности субъекта, означает становление всех речевых процессов, при помощи которых реализуется коммуникация, или точнее, видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма. Понятие коммуникативного развития включает в себя становление как речемыслительной, так и коммуникативной деятельности, т.е. формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом, следует говорить о прямой зависимости интеллектуального развития детей

на формирование коммуникативных навыков. Чем ниже интеллектуальное развитие ребенка, тем ниже его владение коммуникативными навыками.

Список литературы

1. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учеб. для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА – М, 2008. – 272 с.

2. Роготнева, Е.Н. Речевая коммуникация: учеб. пособие / Е.Н. Роготнева. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 60 с.

А.И. Грищук
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ *

Проблема сохранения и укрепления здоровья человека, ведения им здорового образа жизни была актуальна как в глубокой древности, так и в настоящее время. Сегодня особенно приоритетными становятся вопросы сохранения здоровья подрастающего поколения, молодежи в связи с появлением множества соблазнов компьютера, (интернета, фастфудов и др.), которые облегчают жизнь человека, но в то же самое время не мотивируют к занятию своим здоровьем и соблюдению правил здорового образа жизни [1–3]. Например, для получения некоторых образовательных или развлекательных услуг даже не надо выходить из дома, необходимые ощущения можно получить виртуальным путем, исключая двигательную и познавательную активность. Также растет количество молодых людей, которые придерживаются саморазрушающегося поведения: переедания, гиподинамии, табакокурения, употребления пива и алкоголя, наркотиков и психоактивных веществ, увлеченности компьютерными играми и др. В связи с этим становится понятно, что здоровый образ жизни молодежи – это глобальная социальная проблема. Подростки, и молодежь в целом, выступают определенными «маркерами» социального благополучия общества. Это такой контингент населения, который наиболее подвержен воздействию социальной среды, формированию определенных поведенческих установок, привычек и социальных навыков.

В связи с этим целью исследования является изучение представлений подростков о здоровом образе жизни. В качестве гипотезы проверялось

---

* *Научный руководитель – А.В. Северин, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

предположение о том, что существуют различия в представлениях подростков нормативных и подростков с задержкой психического развития о здоровом образе жизни. Исследование было проведено на базе двух среднеобразовательных учреждений образования: «Орловской среднеобразовательной школы Столинского района» и «Белоушской средней школы». В нем было задействовано 18 школьников в возрасте 11–12 лет с задержкой психического развития. В качестве контрольной группы выбраны подростки; экспериментальной – подростки с задержкой психического развития.

Для изучения представлений подростков о здоровом образе жизни использовались методики: 1) тестовая карта «Представления о здоровом образе жизни» (методика Ю.Г. Коджаспирова), позволяющая оценить уровень правильности представлений молодежи о здоровом образе жизни; 2) анкета «Молодежь и здоровье», направленная на изучение представлений о здоровом образе жизни у учащихся.

В результате проведения исследования были получены следующие результаты. По первой методике «Представления о здоровом образе жизни» был определен уровень правильности представлений подростков о здоровом образе жизни. Для большинства подростков с задержкой психического развития характерен низкий уровень правильности представлений о здоровом образе жизни (рисунок 1), а также выявлен средний уровень представлений, высокий уровень – у них не выявлен.

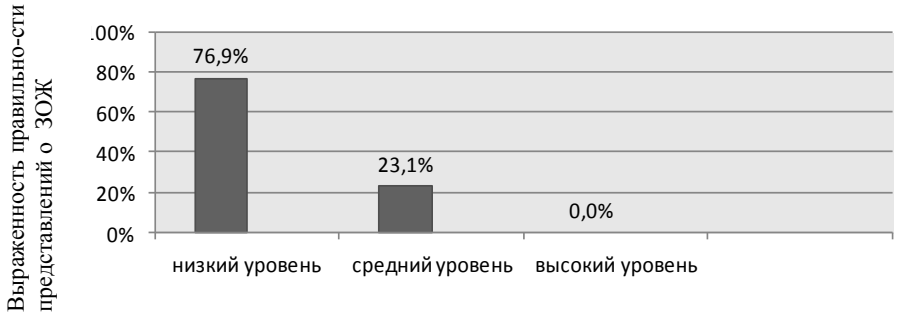


Рисунок 1 – Правильность представлений подростков о здоровом образе жизни

По второй методике – анкете «Молодежь и здоровье» выяснилось, что для школьников с задержкой развития характерен средний уровень представлений о здоровом образе жизни (30,8 %), а также низкий уровень (69,2 % опрошенных), который проявлялся в недостатке знаний о здоровье, его недооценке, несформированности навыков самооздоровления. При сравнении результатов, выяснилось, что имеются различия по правильности представлений о здоровом образе жизни (критерий Стьюдента, tэмп=2,8; при $p \leq 0{,}01$).

Таким образом, у большинства школьников с задержкой психического развития наблюдается низкий уровень правильности представлений о

здоровье. Это говорит о необходимости внимательного отношения к подросткам с задержкой развития, проведения работы не только по их оздоровлению, необходимости пропаганды принципов здорового образа жизни, но и формированию адекватных представлений о здоровье и навыков самооздоровления у них.

Список литературы

1. Брехман, И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И.И. Брехман. – Л-д : Наука, 1987. – 113 с.

2. Купчинов, Р.И. Формирование здорового образа жизни учащейся молодежи / Р.И. Купчинов. – Минск : НИО, 2007. – 120 с.

3. Никифоров, Г.С. Психология здоровья / Г.С. Никифоров. – СПб. : ПИТЕР, 2003. – 607 с.

Н.С. Гулян
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ *

Различным аспектам изучения семьи и семейного воспитания посвящены исследования философов и социологов (Л.П.Буева, В.В.Розанов, Н.Я.Соловьев и др.), психологов (А.А.Бодалеев, И.О.Кон, В.Л.Левин, А.М.Прихожан и др.), психотерапевтов (А.И.Захаров, А.Е.Личко и др.). В научной литературе заложены основные принципы работы дефектологов с семьей, определены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования (З.М.Дунаева, С.Д.Забрамная, Г.А.Мишина, В.В.Сабуров, Е.А.Стребелева и др.).

Данные авторы отмечают, что в связи с рождением ребенка с нарушением интеллекта у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к своему ребенку - не такому, как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать не только детей с интеллектуальной недостаточностью, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социально – педагогической и психологической помощи.

---

* *Научный руководитель – М.В. Швед, старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

Мастюкова Е.М. отмечает, что осознание факта рождения ребенка с интеллектуальной недостаточностью на *психологическом уровне* делится на *фазы:*

– состояние растерянности, страха. В это время закладываются предпосылки для установления социально-эмоциональной связи между родителями и ребенком.

– состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза.

– состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации.

– психическая адаптация на основе полного принятия диагноза и правильной оценки ситуации [1].

Лишь небольшая часть семей достигает четвертой, относительно благополучной фазы, и стрессовая ситуация сопровождает семью ребенка с отклонениями в течение всей жизни.

Изменения на *социальном уровне* проявляются в том, что семьи, имеющие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, часто по этой причине распадаются (по данным В.В. Ткачевой – около 30 %) [2].

Организации взаимодействия учителя-дефектолога и родителей детей с интеллектуальной недостаточностью способствует система их психолого-педагогического сопровождения, которая и обуславливает необходимость этого сотрудничества. Белорусские ученые (А.Н.Коноплева, Т.Л. Лещинская, В.Ч. Хвойницкая, С.Ф. Левяш, В.Б.Пархомович и др.) рассматривают сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений.

С *целью* дальнейшего определения организационно – педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специализированный детский сад № 64 г. Витебска». В качестве методов исследования использовались анализ школьной документации и анкетирование педагогов, родителей, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью. В исследовании приняло участие 11 педагогов и 21 родитель ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100 % респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учрежде-

ния и семьи. Так, 76,1 % родителей испытывают потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25 % родителей отметили на отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2 %). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8 %), новогодние утренники (19 %), День матери (14,2 %), спартакиада, посвященная осени (9,5 %), День здоровья (4,7 %), открытые занятия (4,7 %). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6 % родителей указали, что самой распространённой формой такой работы является индивидуальная беседа. 19 % родителей ответили, что в индивидуальных консультациях и беседах не нуждаются. Дополнительными желательными формами индивидуальной работы с ними в учреждениях образования родители назвали: посещение открытых занятий в удобное время (4,7 %); индивидуальное информирование по актуальным текущим вопросам (4,7 %); дополнительные посещения семьи на дому (4,7 %); проведение тренингов по формированию благоприятных межличностных взаимоотношений в семье (4,7 %), увеличение количества индивидуальных бесед и консультаций (4,7 %).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что возможности взаимодействия учреждений образования и семьи используются не в полной мере. Следует отметить потребность родителей в изменении содержания уже традиционных форм работы с семьей.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали необходимость совершенствования содержания педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М. : Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

2. Ткачева, В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1 .– С. 46 – 51.

О.А. Дубовец
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ*

Актуальность проблемы детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием полноценного психического развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Как известно, коррекционное воздействие состоит из двух взаимосвязанных процессов — организации различных форм помощи родителям и содержательно-педагогической работы с ребенком. Для того чтобы создать в семье климат, способствующий

---

* *Научный руководитель – М.В. Швед, старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

развитию ребенка, специалисту, прежде всего, следует проанализировать позиции, которые занимают по отношению к ребенку с ограниченными возможностями его родители и ближайшие родственники, и лишь после этого избирать ту или иную тактику общения с ними.

В.В. Ткачева выделяет следующие направления работы учителя-дефектолога с семьей:

– гармонизация семейных взаимоотношений;

–коррекция психологического состояния матери;

– коррекция детско-родительских отношений;

– помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических);

– обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях;

– обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка [1].

Ориентируясь на эти направления, учитель-дефектолог решает следующие задачи:

1. Коррекция неконструктивных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной самооценкой.

2. Формирование понимания матерью проблем ее ребенка, а именно: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем («Он у меня такой же, как все»), и позиции противопоставления себя социуму и переход в позицию взаимодействия («А как его научить? Я не умею»).

3. Постепенное исключение проблем гиперболизации проблем ребенка, представления о бесперспективности развития ребенка («Нет, из него никогда ничего не получится»).

4. Повышение личностной самооценки матери в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка [2].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. Внутрисемейная атмосфера, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем нравственные личностные качества, доброе отношение к миру, рассматривается как коррекционная.

С целью изучения проблемы взаимодействия специалистов и родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью по гармонизации детско-родительских отношений нами было проведено исследование. В исследовании принимали участие 20 родителей щкольников с интеллектуальной недостаточностью, которым было предложено ответить на вопросы анкеты и на текст опросника А.Я.Варга и В.В.Столина.

Таблица 1. – Р езультаты исследования родительского отношения в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью (в %)

Тип отношений	Количество родителей
«Принятие – отвержение»	0 %
«Кооперация»	60,29 %
«Симбиоз»	7,14 %
«Авторитарная гиперсоциализация»	18,29 %
«Маленький неудачник»	28,57 %

Результаты данного исследования показали, что отвержения детей в изучаемых семьях не наблюдается. 60,29 % родителей выражают социальную желательность по отношению к своему ребенку. Это означает, что родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всём помочь ребёнку, сочувствует ему. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребёнка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребёнку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах. 7,14 % принявших участие в исследовании ощущают себя с ребёнком единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребёнка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Такие родители постоянно ощущают тревогу за ребёнка, ребёнок им кажется маленьким и беззащитным. 18,29 % родителей в своем отношении выражают авторитаризм. Они зачастую требуют от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Они старается навязать ребёнку во всём свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявление своеволия ребёнка сурово наказывают. Родители пристально следит за социальными достижениями ребёнка, его индивидуальными способностями, привычками, мыслями, чувствами. 28,57 % родителей в своем отношении к ребенку принимают позицию «маленький неудачник». Они стремятся инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родители видят ребёнка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребёнка кажутся им детскими, несерьезными. В связи с этим родители стараются оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Для семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, типичны проблемы взаимоотношений в рамках «родитель – ребенок». Эти проблемы отражены в специальной психолого-педагогической литературе. Их наличие подтверждается результатами нашего исследования.

2. Содержание рекомендаций по психолого-педагогического сопровождению родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью реализует принципы единства диагностики и коррекции, обязательного учета интересов родителей, системности, комплексного подхода и непрерывности процесса психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Ткачева, В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1 .– С. 46–51.

2. Стребелева, Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 3 – 10.

П.К. Иванова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ*

Страхи – это ощущение беспокойства или тревоги, возникающее в ответ на реальную или воображаемую угрозу для жизни или благополучия [1]. У детей с аутизмом, наблюдается высокая интенсивность страхов и повышенная фиксация на них. Страхи у детей с аутизмом могут быть обусловлены как внутренними, так и внешними факторами. Страхи, которые появляются у детей с аутизмом в раннем возрасте, отличаются неконкретностью, диффузностью и часто не имеют причины, возникая на фоне общей тревоги и беспокойства, вместе с тем объектов страха у детей с аутизмом чрезвычайно много [2].

Исследованиями различных подходов к изучению личности школьников с ранним детским аутизмом занимались И.И. Мамайчук, И.Е. Гусе-

---

* *Научный руководитель – М.В. Швед, старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

ва, Е.Р. Баенская, С.Д. Забрамная, М. Раттер, Л.Н. Демьянчук, Е.С. Иванов, О.С. Никольская, И.И. Мамай, К.С. Лебединская, Л.М.Шипицина, С.А.Розенблюм, Н.Г.Манелис, Л.С.Печникова, М.М.Либлинг и др.

Необходимость исследования проблемы особенностей страхов и тревожности у детей с множественными нарушениями развития (интеллектуальная недостаточность и ранний детский аутизм) обусловлена ее значимостью в социальном и практическом аспектах, а также недостаточной разработкой в научно-теоретическом и методическом планах.

Целью экспериментального изучения является выявление особенностей страхов и тревожности у детей с ранним детским аутизмом и интеллектуальной недостаточностью. Данное исследование проходило в марте-апреле 2014 года на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26» (начальные классы; 10 человек) и ГУО «Витебский городской центр коррекционно развивающего обучения и реабилитации» (дошкольная группа, начальные и старшие классы; 8 человек).

В качестве экспериментального изучения страхов детей с ранним детским аутизмом были использованы: «Тест тревожности» (Тэммпл Р., Амен В., Дорки М.). «Методика диагностики детских страхов» (А.И. Захаров), беседа с родителями и педагогами.

Изучение уровня тревожности у детей с множественными нарушениями развития (ранним детским аутизмом и интеллектуальная недостаточность) показало, что у 88 % учащихся высокий уровень тревожности, у 12 % средний уровень тревожности (Диаграмма 1).

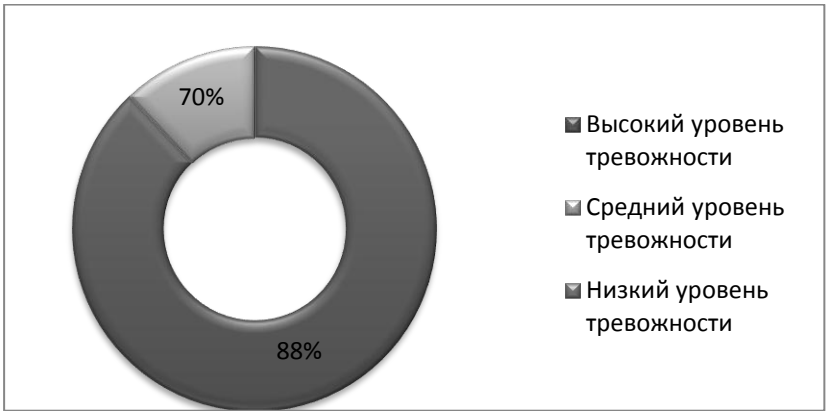


Диаграмма 1 – Показатели уровня тревожности у детей с множественными нарушениями развития

Изучение страхов у детей с ранним детским аутизмом показало, что у 80 % преобладают социальные страхи и пространственные, у 15 % преобладает страх животных и сказочных персонажей и у 5 % – преобладает медицинский страх (Диаграмма 2).

Диаграмма 2 – Преобладающие страхи у детей с множественными нарушениями развития (ранний детский аутизм и интеллектуальная недостаточность)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства детей с множественными нарушениями развития (РДА и интеллектуальная недостаточность) высокий уровень тревожности и преобладают социальные и пространственные страхи.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М., СПб., 2008. – 409 с.

2. Никольская, О.С. Аутизм : возрастные особенности и психологическая помощь. /О.С.Никольская и др. – М. : Полиграф Сервис. – 2003. – 231 с.

Е.А. Казакова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ*

Проблема готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей. Интерес к данной проблеме объясняется тем, что готовность к школьному обучению образно можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент – залог надежности и качества будущей постройки [1].

Под готовностью ребенка к школьному обучению понимается целостная система свойств и качеств, характеризующих достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития [2].

---

* *Научный руководитель – С.В. Лауткина, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

Традиционно психологи выделяют следующие виды готовности к обучению в школе: 1) интеллектуальная готовность; 2) личностная готовность; 3) эмоционально-волевая готовность; 4) социально-психологическая готовность.

Интеллектуальная готовность к обучению в школе подразумевает уровень умственного развития ребенка. Его определяют по количеству выявленных у ребенка знаний, по объему его «умственного инвентаря», который выявляется в словарном запасе. Интеллектуальная готовность важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе.

Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» – положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Данная *личностная готовность* выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе [2].

Не менее важное значение имеет и *эмоционально–волевая готовность* к обучению в школе. Создание эмоционального опыта, последовательное углубление эмоционального отношения к учению в процессе деятельности ребенка – необходимое условие формирования его положительного отношения к школе. Сообщаемый детям материал должен быть не только понят, но и прочувствован. Отличительной же чертой волевой регуляции поведения дошкольников является характерное для ребенка отношение к трудностям и типичные для него способы их преодоления.

Социально–психологическая готовность подразумевает потребность в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять указания учителя. За основу готовности к школе, таким образом, принимается некоторый необходимый уровень развития ребенка, без которого он вообще не может успешно учиться в школе.

Таким образом, проблема готовности детей к школе – одна из важнейших в педагогике и психологии. Особую актуальность она приобретает по отношению к детям с особенностями психофизического развития, в том числе и к детям с речевыми нарушениями. От решения вопроса готовности к школе зависит построение оптимальной программы воспитания и обучения детей, а так же формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов [3].

Нарушения речи отрицательно влияют, прежде всего, на формирование мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Детям с нарушениями речи характерны замедленный темп интериоризации умственных действий, повышенная психическая истощаемость, недостаточная оперативность мышления. Переход к школьной

жизни часто влечет за собой эмоциональные и поведенческие проблемы, связанными с резкой сменой деятельности и изменением социальной роли ребёнка [4].

Кроме того, у детей с речевой патологией отмечается своеобразие личностной сферы: заниженная самооценка, нестабильность уровня притязаний, повышенный индекс тревожности, нарушения волевой регуляции поведения. Речевые нарушения часто отражаются на уровне сформированности общения и сотрудничества: дети не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы по ходу объяснения. Диапазон игр детей ограничен, чаще это игры на бытовую тему. При низком уровне развития дети предпочитают индивидуальные игры. Вхождение в школьную жизнь часто сопровождается возникновением эмоциональных и поведенческих проблем у ребенка, связанных с резкой сменой деятельности и изменения его социальной роли [3].

Исходя из выше сказанного, можно предположить, что у детей с речевыми нарушениями наблюдается нарушение всех компонентов готовности к школьному обучению: интеллектуальной, личностной, эмоционально-волевой, социально-психологической.

Недостаточный уровень психологической готовности к обучению сочетается с проблемами физиологической готовности, определяющейся уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. У многих детей с речевыми нарушениями наблюдаются соматическая ослабленность, отставание в двигательной сфере: плохая координация, снижение скорости и ловкости выполнения движений, трудности выполнения движений по словесной инструкции, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации [3].

В настоящее время существует большое количество диагностических методик, позволяющих определить степень готовности ребенка с речевыми нарушениями к обучению в школе. Недостаточный уровень готовности к обучению предполагает разработку специальной коррекционной-развивающей программы, которая предполагает не только развитие речи, но и интеллектуальное, личностное и эмоционально-волевое развитие. Для более успешного результата в обучении детей с нарушениями речи реализация такой программы должна иметь комплексный характер, т.е. совместное взаимодействие различных специалистов психолого-педагогического сопровождения: педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей начальных классов и воспитателей.

Список литературы

1. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М. : Академический Проект, 2000. – 184 с.

2. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.

3. Волкова, Л.С. Диагностика готовности к школьному обучению детей с речевой патологией / Л.С. Волкова, С.Р. Исмаилова. – Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 1. – С. 8 –9.

4. Дошкольная логопсихология / О.А.Денисова [и др.]; под ред. В.И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 175 с.

Е.В. Матуйзо
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ *

Феномен памяти изучался многими исследователями. К нему обращались в вопросах общей психологии: В.А. Крутецкий, А.Г. Маклаков, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн и др. В возрастной психологии над данной проблемой работали Г.С. Абрамова, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, А.В. Петровский и др. Вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались И.Б. Белякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, Х.С. Замский и др.

В специальной психологии проблеме памяти посвящено немало исследований, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полнота, точность произвольного и непроизвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей.

Процессы памяти у лиц с интеллектуальной недостаточностью имеют свои особенности, обусловленные спецификой формирования в нарушенном развитии. Так, у данной категории школьников отмечаются нарушения логической и механической памяти, сужен их объем. Недостаточность отмечается в процессах непроизвольного и произвольного запоминания, воспроизведения и припоминания. Все это обуславливает трудности в усвоении и воспроизведении новых знаний, получаемых на уроках во вспомогательной школе, и требует от учителя-дефектолога проведения систематической работы по развитию памяти и других психических процессов.

---

* *Научный руководитель – М.В. Швед, старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

При запоминании снижение проявляется в недостаточной эффективности использования времени; предназначенного для первоначальной ориентировки в задании; в необходимости постоянного побуждения из вне к припоминанию; в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание; в резко сниженном уровне самоконтроля. (Н.В. Бабкина, Н.Г. Лутонян, Н.Г Морозова и др.) [1].

Выработанные условные связи у детей с нарушениями интеллекта непрочны и быстро угасают. Обычно детали, второстепенные признаки предметов и явлений плохо или совсем не фиксируются. Эти особенности памяти вызывают значительные трудности при изучении нового материала, необходимость многократного повторения пройденного (А.В. Григонис, Г.М. Дульнев, Т.Е. Егорова, А.Р. Лурия и др.)

Проблемой развития памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе занимались: И.И. Мамайчук, Е.Л. Инденбаум (Шепко), А.Н. Отечественные психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Ими была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности (Б.И. Пинский, П.И. Зинченко) и предварительной инструкции (Г.М. Дульнев) [2].

Кононов В.М., Селевко Г.К. и другие отмечают, что главная функция учителя состоит не в передачи знаний, а в создании у учащихся интереса и определенного эмоционального отношения к этим знаниям, которое и обеспечивает их восприятие и усвоение без внешнего принуждения. Прием сравнений и апологий рассматривается Ю.К. Бабанским как один из способов усиления познавательного интереса, развития учебной мотивации и активности ученика в процессе обучения, повышения его работоспособности [3].

Мамайчук И.И., учитывая особенности памяти лиц с интеллектуальной недостаточностью, определила следующие важные направления психокоррекции памяти:

- формирование объема памяти в зрительной, слуховой и осязательной модальностях;
- развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в процессе различных видов деятельности: игровой, учебной, трудовой [4, с.76].

При обучении мнемическому действию классификации успех достигается, если его формирование осуществляется с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Основные этапы такой работы:

1. Этап практического действия. Дети используют материально – практические действия – обучаются раскладывать картинки по группам.

2. Этап речевого действия. После предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие из них он отнесет к той или группе.

3. Этап умственного действия. На этом этапе распределение картинок по группам осуществляется ребёнком в уме, а затем он называет группы.

Когда дети научатся выделять в предъявленном материале определенные группы, относить каждую картинку к определенной группе или обобщающей картинке, подбирать отдельные элементы, тогда переходят к формированию умения применять группировку в целях запоминания.

Во вспомогательной школе в качестве способа развития памяти используют приемы рационального заучивания, содержание которых заключается в следующем:

1. Приведение материала в систему, удобную для запоминания и сохранения в памяти.

2. Чтобы запоминаемый материал хранился памятью в определенной системе, надо провести некоторую работу над его содержанием, т.е. к изучаемому тексту необходимо составить план или конспект, который образует как бы «скелет» изложения. Заголовки станут опорными пунктами, вехами, помогающими запомнить материал в целом.

3. Затем можно заняться усвоением каждой отдельной части текста, перечитывая ее и стараясь тут же воспроизводить прочитанное.

4. Огромное значение для запоминания имеет повторение материала. Начинать повторение надо не тогда, когда уже все или многое забыто, а вскоре после того, как материал усвоен. Повторение дает хороший результат, когда оно проводится, не только своевременно, но и осмысленно и вызывает интерес у учащихся (Ф.Н. Гоноболин).

Таким образом, процесс развития и коррекции памяти весьма сложен и трудоёмок, требует насыщенного разнообразными событиями и впечатлениями образа жизни, эмоциональной окраски запоминаемого материала, а так же соблюдение принципов успешного запоминания.

Список литературы

1. Специальная педагогика: в 3 т. : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т.3 : Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

2. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. Заведений / В.М. Мозговой. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

3. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М. : Академия, 2003. – 320 с.

4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.

В.Е. Пузакова
Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого»

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

Эмоционально-личностная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Проблема исследования эмоциональных состояний в дошкольном возрасте является актуальной на сегодняшний день, так как своевременность развития эмоциональной сферы является важным условием общего гармоничного развития личности. Эмоции пронизывают большую часть проявлений психической активности дошкольника и проявляются не только самостоятельно, но и как сопутствующие компоненты других проявлений психической активности дошкольника (интеллектуальных, волевых, поведенческих и др.).

Проблема развития эмоций у детей с задержкой психического развития являются одной из наиболее важных проблем в детской психологии и педагогике. Вместе с тем эта проблема считается до сих пор недостаточно разработанной.

Исследованием эмоциональных состояний детей с замедленным темпом психического развития занимались У.В. Ульенкова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Е.М. Самодумская и др.

Они отмечают недостаточность эмоциональной сферы детей с ЗПР, её незрелость, которая проявляется в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений. Дети с задержкой психического развития требуют к себе особенно осторожного и внимательного отношения и особых подходов.

---

* *Научный руководитель – Н.А. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н.Толстого»*

В классификации, предложенной К. Изардом, выделяются эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным относят интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину. Остальные – производные.

Как утверждает Е. Савина, Н. Шанина, увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [1].

Тревожность – это комплексное эмоциональное состояние, возникающее из соединения фундаментальных эмоций, сочетает в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение. С.С. Степанов считает, что «тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [2, с. 138].

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Для таких детей характерна заниженная самооценка, в связи, с чем у них возникает ощущения неблагополучия со стороны окружающих. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них. Они имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы).

Цель исследования – выявление особенностей тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, в старшем дошкольном возрасте с задержкой психического развития наблюдается высокий уровень тревожности.

Для исследования тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития была использована диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: «Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен»; методика «Линеограмма»; Анкета для воспитателя «Уровень тревожности ребенка» Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 129 – детский сад «Зоренька» г. Тулы. В экспериментальную группу вошли 10 детей подготовительной группы с задержкой психического развития из них 7 мальчиков и 3 девочки.

По результатам выполнения теста тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен было выявлено, что у 50% детей средний уровень тревожности, у 50 % – высокий уровень тревожности. В ходе диагностики высокотревожные дети нередко выбирали рисунок, на котором было изображено грустное лицо. Отвечая на вопрос «Почему?», они чаще всего говорили: «Потому что его ругают», «Потому что ее наказали», «Потому что на него не обращают внимания», «Не хотят с ней играть». Наиболее травмирующими

ситуациями для детей исследуемой группы были: рис. № 3 «Объект агрессии» – 10 негативных выборов; рис. № 8 «Выговор» – 10 негативных выборов; рис. № 12 «Изоляция» – 10 негативных выборов; № 14 «Еда в одиночестве» – 8 негативных выборов.

По результатам выполнения методики «Линеограмма», было обнаружено, что тревожность наблюдается у 70% детей данной группы. В рисунках детей было различие либо по цвету, либо в характере линий или линии совершенно не отличались друг от друга. Также можно отметить робкие слабые линии или линии, зажатые в одном углу.

Анкета для воспитателя «Уровень тревожности ребенка» показала, что 20 % детей имеют средний уровень тревожности, 80 % детей низкий уровень. Это выясняется по положительным ответам на следующие вопросы, что ребенок не может долго работать не уставая, ему трудно сосредоточится на чем-либо; обычно беспокоен, легко расстраиваем, а также обладает плохим аппетитом.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается тревожность, что говорит о необходимости в реализации коррекционной работы, направленной на ее снижение.

Список литературы

1. Савина, Е. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина //Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4.

2. Степанов, С.С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям / С.С. Степанов. – М., 1995.

А.Ю. Черняева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ*

Дети группы социального риска постоянно находятся в стрессовом состоянии, испытывают на себе психическую, эмоциональную, коммуникативную депривацию. Длительное воздействие на ребенка травмирующих ситуаций, нарушение межличностных отношений с взрослыми и сверстни-

---

* *Научный руководитель – С.В. Лауткина, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

ками формирует у него внутреннюю напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности. Большинство детей данной группы населения попадает в приюты, дома ребенка, детские дома, школы-интернаты.

Проблема развития личности в условиях закрытых детских учреждений в последние годы приобретает все большую и большую актуальность. Различные аспекты психического развития детей-сирот нашли свое отражение в работах М.Ю. Кондратьева, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, О.Е. Смирновой, Н.Н. Толстых, Н.К. Радиной и др. Изучены особенности самоопределения, роль взаимодействия со значимым взрослым в формировании личностного опыта воспитанников детского дома, особенности самопринятия ребенка, развивающегося в семье и без нее, проведен анализ формирующих средовых условий и субъективных факторов развития, особенностей эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома и др.

Результаты данных исследований свидетельствуют о своеобразной, качественно иной картине эмоционально-личностного развития ребенка-сироты, о его отличии от ребенка, воспитывающегося в семье. Многими авторами подчеркивается негативный характер таких отличий. Таким образом, изучение феномена материнской депривации является актуальным и своевременным. На фоне изучения детей, которые испытывают трудности в социальном, интеллектуальном, межличностном развитии выделяются группы детей, у которых причины личностных и интеллектуальных проблем вызываются депривационными условиями воспитания и развития. «Депривация» означает лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей [1].

Цель – изучить особенности развития эмоционально-личностной сферы детей, воспитывающихся в учреждении закрытого типа.

Объект исследования: личность детей с трудностями в обучении. Предмет исследования: особенности эмоционально-личностной сферы детей с трудностями в обучении, находящихся в учреждении закрытого типа. Методы исследования: анализ литературы и нормативно-правовой документации по проблеме исследования; изучение и обобщение отечественной и зарубежной практики; сравнение; интервьюирование; теоретический анализ и синтез; эмпирическое исследование.

В эмпирическом исследовании приняли участие 24 ребёнка в возрасте от 6 до 8 лет: 12 детей, трудности в обучении (экспериментальная группа – ЭГ); 12 детей, имеющих нормальное психофизическое развитие (контрольная группа – КГ).

У воспитанников детских домов с трудностями в обучение отмечается недоразвитие всех сторон личности, при этом существенно страдает

эмоциональная сфера. Для этих детей характерным является своеобразие эмоционального развития: чрезмерно завышенная или заниженная эмоциональная возбудимость, частая смена настроения, нестабильность чувств, снижение самоорганизованности, целеустремленности, недостаточное развитие самостоятельности, неадекватная самооценка [2].

Для изучения эмоционально-личностной сферы детей использовалась графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус» [3, с. 154]. *Качественный и количественный анализы* проведенного обследования позволили сделать следующие выводы (таблица).

У большинства детей в обеих группах отмечается наличие агрессии (у 90 %), эгоцентризма (у 100 %) и присутствует стремление к домашней защите (у 90 %). Показатели в экспериментальной группе : экстравертированность свойствена 20 % респондентов; интровертированность – 100% (в то время как в контрольной группе этот показатель равен 80 %). Детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт и напряжение, – 90 % в ЭГ и 50 % в КГ, проявляющих демонстративность в поведении, – 12 % в ЭГ и 45 % КГ. По наблюдениям, дети ЭГ более застенчивы, малообщительны, более импульсивны, не уверенны в себе, зависимы от окружающих, менее открыты, тревожны, однако более оптимистичны, чем их сверстники КГ.

Итак, дети с трудностями в обучении замкнуты сами в себе, они не идут открыто на контакт со взрослыми, им тяжело общаться со своими сверстниками, у этих детей нет чувства общности, они бояться совместного общения, они демонстрируют свою агрессию, пытаются привлечь к себе внимание с помощью «плохого» поведения, многие чувствуют эмоциональный дискомфорт и напряжение. Многие из детей с трудностями в обучении находятся в угнетённом состоянии. На вопрос «какой кактус: колючий или нет?», в основном отвечают, что кактус колючий и грустный, отождествляют его с собой и своим настроением.

На сегодняшний день проблема эмоционально-личностного развития детей, воспитывающихся в учреждении закрытого типа, является актуальной. Взрослые ориентируют воспитанников на строгую дисциплину, оставляя мало места для проявления собственной инициативы и активности, которые, если и проявляются, то вызывают недовольство неприемлемыми формой и содержанием. В дальнейшем планируется разработка программы по коррекции выявленных недостатков эмоционально-личностной сферы, внедрение данной программы в учебный процесс детского дома и проведение контрольных срезов по результатам внедрения обучающей программы.

Список литературы:

1. Склярова, Т.В. Развитие личности в условиях депривации/ Т.В. Склярова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http:// hpsy.ru/authors/ – Дата доступа: 28.12.2013.

2. Шипицына, Л.М. Развитие личности ребёнка у условиях материнской депривации / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова.– М. : 1997. – 159 с.

3. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М. : КАРО. Санкт-Петербург, 2004. – 430 с.

О.Г. Шиленок
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ*

Одно из главных нарушений в структуре дефекта при интеллектуальной недостаточности является недоразвитие восприятия, которое препятствует успешному обучению детей данной категории, и осуществлению полноценной коррекционной работы с ними [1, с. 69].

Такие ученые как И.М. Соловьев, Е.М. Кудрявцева, К.И. Вересотская отмечают, что в основном у детей данной категории страдают все виды восприятия, но наиболее сильно преднамеренное и организованное восприятие. Восприятие ребенка с интеллектуальной недостаточностью характеризуется нарушениями обобщенности, замедленностью темпа, по сравнению с нормально развивающимися детьми, нарушениями избирательности, константности, дифференцированности.[2, с. 132].

В рамках изучения данного вопроса, нами было проведено эмпирическое исследование зрительного, слухового и тактильного восприятия младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В констатирующем эксперименте приняли участие учащиеся 3, 4, 5 классов ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» (ЭГ1), учащиеся 5 класса (обучение по программе школы для детей с трудностями в обучении) (ЭГ2) и учащиеся 2 класса ГУО «Общеобразовательная школа №11 г. Витебска» (КГ).

---

* *Научный руководитель – С.В. Лауткина, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова*

Для достижения цели исследования, решения конкретных задач были использованы следующие методики: «Чего не хватает на рисунках?», методика «Ритмы», «Волшебный мешочек».

Результаты выполнения предложенных методик представлены на рисунках 1, 2, 3.

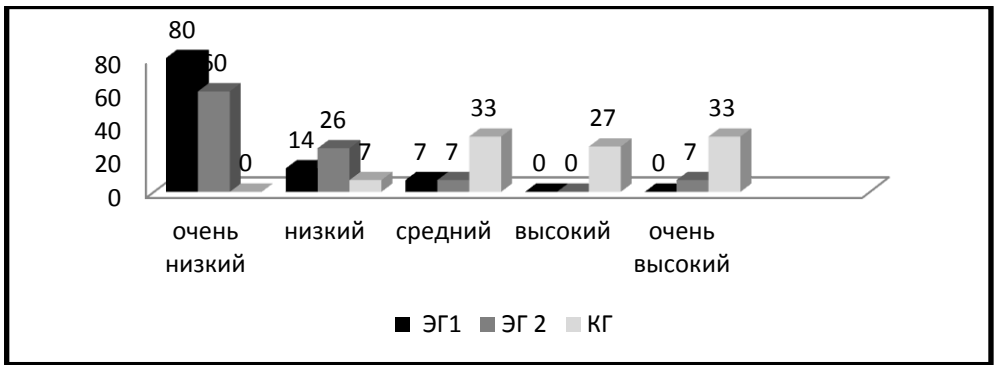


Рисунок 1 – Уровни выполнения методики «Чего не хватает?» (%)

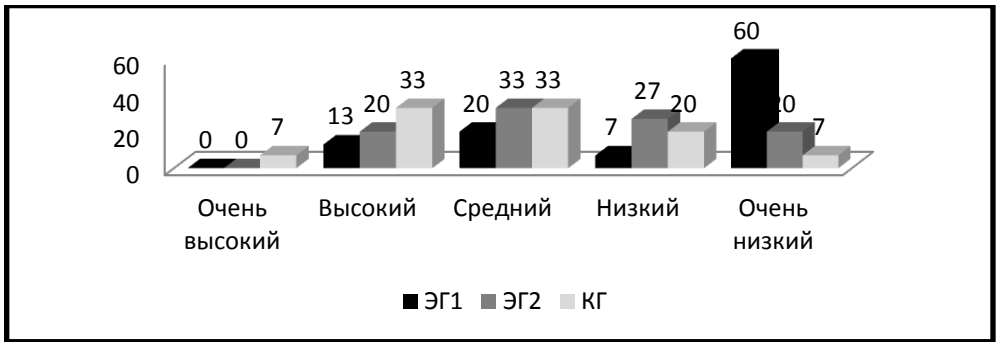


Рисунок 2 – Уровни выполнения методики «Ритмы» (%)

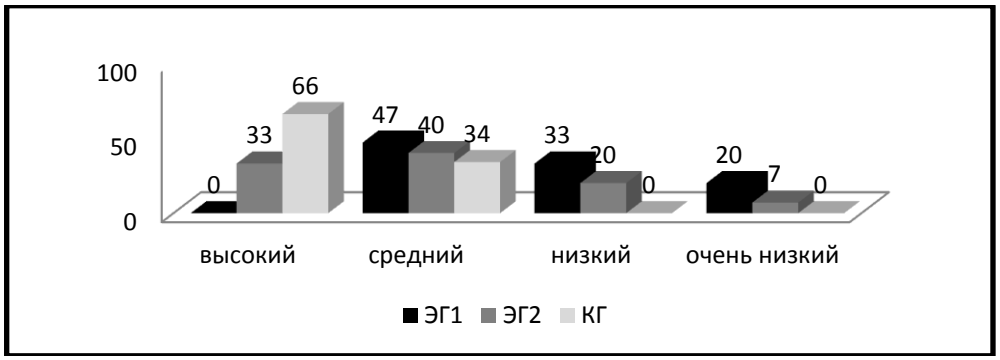


Рисунок 3 – Уровни выполнения методики «Волшебный мешочек» (%)

По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод, что сенсорно-перцептивная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью (в сравнении с детьми трудностями в обучении и детьми с нормальным психофизическим развитием) обладает качественным своеобразием. Это более низкий уровень развития слухового восприятия (понимание теста и воспроизведение ритмического рисунка), более низкий уровень раз-

вития умения выделять фигуры из зашумленного фона, ориентироваться на листе бумаги, выделять одинаковые по величине предметы. Но вместе с тем уровень целостности восприятия оказывается приближенным к показателям детей с нормальным психофизическим развитием.

Тактильное восприятие недостаточно развито примерно у 50 % школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Для школьников с интеллектуальной недостаточностью характерным является более медленный темп работы, боле длительное время «обдумывания» задания и способа решения, большее количество ошибок и «случайных» ответов. Школьники с нормальным психофизическим развитием, более активны, быстрее усваивают условия работы, у них качество работы оказывается более высоким.

Исходя из результатов исследования, можно выделить следующие особенности восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью:

– замедленность восприятия, характеризуется тем, что для выполнения задания таким детям требуется намного больше времени, чем их сверстникам с нормой психофизического развития;

– малый объем воспринимаемого материала, проявляется в том, что из предложенного им материала, дети воспринимают лишь малую его часть;

– выраженная недифференциированность восприятия; большинство детей при проведении обследовании путали схожие предметы (нож- кисточка, вилка – грабли) или же находили предмет, но не могли назвать его;

– инактивность восприятия; в процессе обследования, дети лишь иногда проявляли интерес к тому, что было изображено на картинках; в большинстве случаев, они не старались рассмотреть предмет в деталях, а лишь поверхностно просматривали его;

Проведенные исследования и анализ их результатов позволяет подтвердить ранее выявленные не только общие, но и специфические особенности сенсорно-перцептивной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью, что имеет большое значение для практической деятельности педагогического коллектива, работающего с данными учениками.

Многие авторы отмечают, что недоразвитие сенсорно-перцептивной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью менее выражено по сравнению с другими, более высокими сферами психики [3, с. 125].

Следовательно, относительная сохранность сенсорно- перцептивной сферы у этих детей может служить основой для работы по совершенствованию и развитию данной сферы, что в свою очередь позволяет формировать основы их социально-бытовой компетентности и формированию таких личностных черт, как самостоятельность, независимость, социализированность.

Список литературы
1. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М. : Эксмо-Пресс. – 2000. – 176 с.
2. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. — 480 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых детей / В.Г. Петрова, В.И. Белякова. – М. : ВЛАДОС. – 2000. – 157 с.

Ю.В. Щербич
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ *

В настоящее время не только для нашей страны, но и для стран всего мира характерным является увеличение количества детей, имеющих различные отклонения в развитии, нарушения зрения занимают в этом перечне одно из центральных мест. Социальная защита людей с ограниченным возможностями является одним из приоритетов государственной социальной политики, направленной на улучшение качества жизни таких людей и создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества. В сязи с этим проблема организации и психологического сопровождения инклюзивного образования является очень актуальной.

Инклюзивное образование – «процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями» [1, с. 8]. Её целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования.

На данный момент сложилось единое образовательное пространство, и интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выражается в сближении массовой и специальной образовательных систем. Интеграция

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

детей с особыми потребностями в учреждение для нормально развивающихся сверстников происходит с учетом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реального выбора модели интеграции. Однако несмотря на это при организации инклюзивного образования возникает масса организационных, технических, социально-экономических и психологических проблем.

Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые должны понимать, что такое инклюзивное образоване и в чём его отличие от традиционного, знать психологические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также уметь реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды [2, с. 5].

Рассматривая психологические аспекты инклюзивного образования, нельзя не отметить противоречия, возникающие в ходе реализации образовательного процесса между общественным характером образования и индивидуальной формой овладения знаниями, социальными навыками; между ориентацией учителя на работу с классным коллективом и индивидуальным подходом к учащимся; между стандартизацией, регламентацией образования и его оптимизацией в конкретных условиях.

Исходя из выше перечисленного, очевидно, что инклюзивное образование имеет ряд достоинств и недостатков. П. Гудонис выделяет следующие преимущества системы интегрированного обучения детей с нарушенным зрением: дети со специальными потребностями воспринимаются как равные, не отделены от здоровых детей, живут дома, а не в специализированных школах. Также программы интегрированного обучения для государства, по его словам, гораздо дешевле [3, с. 11].

К недоработкам инклюзивного образования можно отнести: отсутствие технических и организационных ресурсов, отсутсвие специальной подготовки педагогов, недостаточная разработка методов и методик развития детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения и др.

Проблема развития и воспитания детей с нарушениями зрения должна быть основана на необходимости их всестороннего развития, компенсации недостаточности зрения через использование творческого потенциала, подготовки их к самостоятельной жизни. Осуществляя учебную деятельность, дети с нарушением зрения затрачивают огромные усилия для того, чтобы достичь высокого уровня успеваемости в учёбе.

В ходе воспитательной работы необходимо учитывать эти особенности, развивать и формировать коммуникативные и

ориентировочные навыки ребенка, используя все компенсаторные возможности его организма. Это касается как специализированных школ, так и классов интегрированного обучения. Им сложнее наладить социальные контакты со здоровыми сверстниками, так как спектр познавательных процессов для детей с ограниченными возможностями здоровья значительно сужается. Здесь многое зависит от общего психологического состояния ребёнка, уровня самооценки, оптимизма, от того, как он сам относится к своему дефекту и др.

Следовательно, мы можем сказать, что в процессе инклюзивного образования важна очень мощная психологическая поддержка ребёнка и помощь в его адаптации к различным условиям жизни, которая направлена на: преодоление депрессии, связанной с трудностями в прохождении адаптационного периода к интегрированной среде обучения; совершенствование способов самоорганизации целенаправленной деятельности (постановка задач, выбор способа действия, приемы самоконтроля); формирование умения правильно ориентироваться в различных проблемных ситуациях, адекватно реагировать на их изменение, с выбором оптимального для данных условий стиля поведения.

Также очень важной для детей с нарушениями зрения, обучающихся в условиях образовательной интеграции, является работа психолога, направленная на снижения уровня тревожности, преодоление различных видов страхов у таких детей. Стоит подчеркнуть, что дети с нарушениями зрения испытывают психологический дискомфорт при демонстрации здоровым людям средств, помогающих в обучении и ориентировке в пространстве (трости, специального прибора для письма, учебников, напечатанных шрифтом брайля и др.). Они очень боятся, что использование этих средств в среде здоровых сверстников повлечёт за собой негативное отношение к ним. Конечно, например, такая альтернатива письменной ручке, как грифель, не может не вызвать любопытство у окружающих, но это нормально и не стоит думать, чт оно носит негативный характер. Поэтому психолог должен разъяснить, что не нужно стесняться в окружении здоровых сверстников использовать различные приспособления, помогающие детям с нарушениями зрения успешно взаимодействовать с окржающей средой. Наоборот, необходимо приучать общество к таким специфическим особенностям, чтобы они стали для него привычными.

Таким образом, психологическая работа по сопровожлению инклюзивного образования имеет множество различных направлений и может осуществляться в виде тренингов, индивидуальных консультаций для детей, родителей и педагогов.

Таким образом, для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения и индивидуальные образовательные маршруты для таких обучающихся, где на каждой образовательной ступени была оказана необходимая помощь специалистами учреждений.

Список литературы

1. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: ключевые понятия / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М. : Перспектива; Владимир : Транзит–ИКС, 2009. – 47 с.

2. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 3–10.

3. Артюшенко, Н.П. Организационно–педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования / Н.П. Артюшенко; науч. рук. С.И. Поздеева. – Томск : Томский государственный педагогический университет [и др.], 2010. – 23 с.

Секция 3
ТРУДНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

О.М. Бриллиантова
Барановичи, БарГУ

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ВИКТИМНОСТИ*

Проблема преодолевающего или копинг-поведения начала разрабатываться более полувека назад в зарубежной психологии. Буквально копинг от английского слова «to cope» – справляться, совладать, преодолевать. Более точно копинг определяется как «непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [1]. Вначале действительно понятие coping соотносилось с экстремальными ситуациями, затем феномен coping распространился на описание поведения в поворотные моменты жизни, т.е. в связи со значимыми жизненными событиями, наконец, данное понятие стало широко использоваться при описании поведения в условиях «хронических неприятностей», и в каждодневных стрессовых ситуациях (Р. Лазарус).

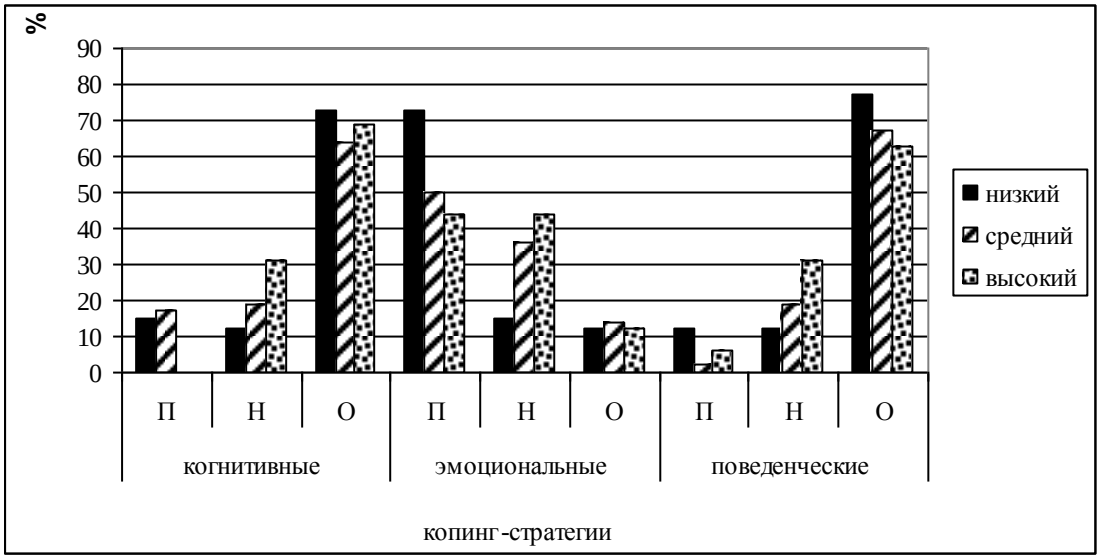
Современные подростки переживают все вышеперечисленные ситуации. В наиболее уязвимом положении оказываются подростки, обладающие виктимностью, поскольку они изначально обладают предрасположенностью к тому, чтобы становиться жертвой межличностных отношений или повседневных ситуаций. Поэтому особую актуальность приобретает изучение копинг-стратегий именно данной категории подростков.

С целью выявления предпочитаемых стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях подростками, обладающими разным уровнем виктимности, нами было проведено исследование на базе ОСШ № 20 г. Барановичи. Выборку исследования составили 78 человек (48 мальчиков и 30 девочек). Средний возраст испытуемых 13–14 лет. Для изучения уровня ролевой виктимности использовалась методика М.А. Одинцовой «Проявление виктимности в вашем поведении». Для диагностики копинг-стратегий был использован «Тест борьбы со стрессом Э. Хайма».

---

* *Научный руководитель – Т.Е. Яценко, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ, магистр психологических наук*

В результате проведенного исследования было установлено, что подростки с низким и средним уровнями виктимности отдают предпочтение относительным когнитивным копинг-стратегиям. У подростков, имеющих высокий уровень виктимности, было установлено преобладание относительных и негативных когнитивных копинг-стратегий поведения (рисунок 1).



П – продуктивные копинг-сратегии; Н – непродуктивные копинг-сратегии;
О – относительные копинг-сратегии;
низкий, средний, высокий – уровни виктимности

Рисунок 1 – Копинг-стратегии подростков с разным уровнем виктимности

Значит, подростки со средним и низким уровнем виктимности используют преимущественно относительные когнитивные копинг-стратегии, помогающие совладать лишь с некоторыми трудными жизненными ситуациями. Это игнорирование проблемы, диссимуляция (убеждение себя в минимальности негативных аспектов ситуации), сохранение самообладания, определение своих проблем как менее значимых в сравнении с трудностями окружающих, рассмотрение трудностей как источника самосовершенствования, установка на собственную ценность (убеждение себя во временности неудач и в наличии у себя всех необходимых ресурсов для совладания с трудностями через определенный временной интервал). Высокий уровень виктимности определяет предпочтение подростками наряду с относительными непродуктивных когнитивных копинг-стратегий, не устраняющих стрессовое состояние, а напротив вызывающих его усиление. К таковым относятся: смирение (принятие стрессовых ситуаций как неизбежной составляющей судьбы), растерянность (трактовка трудностей как непреодолимых).

Применительно к эмоциональным копинг-стратегиям установлены следующие особенности их проявления у подростков с разным уровнем вик-

тимности. Так подростки с низким уровнем виктимности применяют преимущественно позитивные эмоциональные копинг-стратегии: протест и оптимизм. Подростки, имеющие средний уровень виктимности, также отдают предпочтение позитивным эмоциональным копинг-стратегиям, но они также начинают тяготеть к применению относительных эмоциональных копинг-стратегий. К последним относится эмоциональная разрядка (крики, плач) и пассивная кооперация (поведение, которое направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо на передачу ответственности по разрешению ситуации другим лицам. Высокий уровень виктимности определяет привлекательность для подростков в равной степени преимущественно относительных и негативных эмоциональных копинг-стратегий. Среди негативных эмоциональных копинг-стратегий можно отметить такие, как подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность (рисунок 1).

В отношении предпочтения подростками поведенческих копинг-стратегий установлена следующая тенденция. Подростки с низким уровнем виктимности отдают предпочтение относительным поведенческим копинг-стратегиям: компенсация, отвлечение, конструктивную активность. Вместе с тем, в равной степени они ориентированы на редкое применение позитивных (сотрудничество, альтруизм, обращение за помощью для выхода из сложных ситуаций у других) и непродуктивных поведенческих копинг-стратегий (активное избегание проблемной ситуации либо вовсе отказ от решения проблемы). В то время как подростки, обладающие высоким уровнем виктимности, в основном ориентированы на применение относительных поведенческих копинг-стратегий и в меньшей мере – непродуктивных стратегий совладания со стрессовыми ситуациями (рисунок 1).

Таким образом, чем выше уровень виктимности подростков, тем больше вероятность выбора ими непродуктивных эмоциональных, когнитивных и поведенческих копинг-стратегий. Подростки, обладающие ролевой виктимностью, в трудных жизненных ситуациях отдают предпочтение пассивным формам поведения, связанным с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, умышленной недооценкой неприятностей. Они переживают состояние безнадежности, покорности, испытывают злость и пытаются возлагать вину на себя и других.

В стрессовых ситуациях виктимные подростки проявляют поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, изоляцию, стремление уйти от межличностных контактов, отказ от решения проблем. Значит, необходима разработка психокоррекционных программ, направленных на снижение уровня виктимности личности в подростковом возрасте, а так же на обучение подростков продуктивным стратегиям совладания со стрессовыми ситуациями.

Г.Р. Заидова
Новополоцк, ПГУ

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ*

Крупное социологическое исследование проблемы семейного насилия было проведено в Беларуси в сентябре-ноябре 2008 года Центром социологических и политических исследований Белорусского государственного университета в рамках Совместной Национальной Информационной Кампании по противодействию домашнему насилию под эгидой Представительства ООН в Республике Беларусь. Первые полученные результаты исследования показывают, что 4 из 5-ти женщин Беларуси в возрасте 18–60 лет подвергаются психологическому насилию в семье. Различным формам психологического насилия в различной степени подвергаются по результатам опроса 79,7 % мужчин [3].

Насилие может быть осуществлено как в семье, в школе, на работе, так и в других общественных местах.

Физическое и психологическое насилие изучены куда меньше, чем сексуальное. Это может быть связано с тем, что иногда трудно отличить дружеское подшучивание от издевательства, совет – от навязывания собственного мнения другому человеку.

В настоящее время наблюдается рост интереса к изучению данного психологического феномена. Это связано с потребностями прикладных исследований [2].

Цель исследования – определить направленность и характер взаимосвязи психологического насилия и эмоционального интеллекта личности. При этом под эмоциональным интеллектом понимается способность человека осознавать эмоции, достигать и генерировать их так, чтобы содействовать мышлению, пониманию эмоций и того, что они означают и, соответственно управлять ими таким образом, чтобы способствовать своему эмоциональному и интеллектуальному росту [1].

В ходе исследования нами был разработан опросник на выявление актов психологического насилия, а также мы использовали опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина [1], для обсчета результатов мы использовали x^2, t-критерий Стьюдента.

В нашем исследовании приняли участие 57 студентов УО «ПГУ» (14 юношей и 43 девушки), возраст испытуемых 17–22 года.

---

* *Научный руководитель – С.В. Остапчук, старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания ПГУ*

Мы составили ретроспективный опросник для изучения пережитого насилия, который включал 14 вопросов, касающихся пережитого насилия у испытуемых. Ретроспективный опросник направлен на выявления актов психологического насилия над респондентами со стороны их родителей, одноклассников и учителей. Вопросы позволяют исследовать проявления следующих форм насилия: изолирования, навязывание чужого мнения, оскорбления, обвинения, принижение достоинства личности, контроль.

Насилие оказывает значительное воздействие на личностное развитие детей. Ребенок, который подвергается запугиванию, оскорблениям, либо является свидетелем применения физического насилия отца по отношению к матери, становится жертвой насилия.

Некоторые люди с сомнением относятся к факту проявления психологического насилия лишь потому, что его последствия невозможно увидеть в отличие от ссадин и синяков. Женщины и дети, страдающие от психологического насилия, могут столкнуться с проблемой непонимания всей серьезности ситуации окружающими их людьми. Из-за этого жертвы насилия не могут получить своевременной поддержки и помощи.

На основе анализа распределения полученных индивидуальных данных было выделено 2 группы испытуемых: испытуемые, которые подвергались психологическому насилию в меньшей степени, и испытуемые, подвергавшиеся эмоциональному насилию в большей степени.

Для измерения эмоционального интеллекта испытуемых был использован опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭмИн).

При подсчете результатов оказалось, что 22 опрошенных подвергались психологическому насилию редко, а 35 человек – часто. У всех опрошенных студентов имеется очень высокий уровень развития эмоционального интеллекта.

Между психологическим насилием и внутриличностным эмоциональным интеллектом, пониманием своих и чужих эмоций, а также общим эмоциональным интеллектом существует умеренная связь. Это говорит о том, что психологическое насилие действительно влияет на некоторые компоненты эмоционального интеллекта. Нами было установлено, что у студентов, редко подвергавшихся психологическому насилию, на достоверном уровне преобладает внутриличностный эмоциональный интеллект ($p=0,02$), понимание эмоций ($p<0,01$), общий эмоциональный интеллект ($p=0,02$).

Итак, существует четыре вида домашнего насилия: экономическое, психологическое, сексуальное и физическое. Все случаи домашнего насилия должны рассматриваться как реальное нарушение закона, ведь итогом насилия могут оказаться социальная изоляция, увечья, психологические травмы.

Психологическое насилие – это форма насилия, которая может приводить к психологической травме, тревожности, депрессии и посттравма-

тическому стрессовому расстройству. Психологическое насилие характерно для ситуаций дисбаланса власти (действия, направленные на подрыв самооценки и самоуважения человека).

В современной жизни существуют такие стрессогенные факторы, которых невозможно или трудно избежать. Люди не имеют возможности исключить полностью стресс из жизни, но можно направить усилия на разработку стратегии противостояния ему.

Установление гармоничного соотношения между эмоциональными и когнитивными процессами, а также решению проблемы психосоматических и эмоциональных расстройств, способствует развитие эмоционального интеллекта.

Психологическое насилие оказывает негативное влияние на понимание эмоций и общий эмоциональный интеллект, что оказывает соответствующее воздействие на социальное взаимодействие и внутреннее самочувствие личности.

Список литературы

1. Алешина, А. Ничего личного – только бизнес. Эмоциональный интеллект для достижения успеха / А. Алешина, С. Шабанов. – СПб. : Питер, 2012.

2. Андреева, И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Андреева. – Н. : ПГУ, 2011. – 389с.

3. Исследование по оценке ситуации в области домашнего насилия в Республике Беларусь / Белорусский государственный университет и центр социологических и политических исследований // Отчет. – 2008. – 51с.

А.В. Зюзина
Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н.Толстого»

ВЫЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ*

Личность рассматривается как конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него

---

* *Научный руководитель – Н.А. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н.Толстого»*

самого и окружающих. Межличностные отношения выступают как совокупность взаимодействий между людьми. Они проявляются в различных сферах деятельности человека и в различные периоды его жизни.

Подростковый возраст, по мнению многих психологов, является сложным, трудным. Именно в подростковом возрасте межличностные отношения начинаются оказывать существенное влияние на жизнь человека, образ его мыслей. В подростковом возрасте закладывается фундамент ценностных ориентиров личности и происходит ломка детских форм поведения и взаимоотношений как со сверстниками, так и с взрослыми. Своеобразие развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общение с взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции, которые зачастую обусловлены средой. Учитывая всё вышесказанное, становится очевидным, что изучение проблемы влияния межличностных отношений на становление личности детей в подростковом возрасте является актуальной и практически значимой.

Исследованием вопроса влияния межличностных отношений на становление личности детей в подростковом возрасте занимались учёные Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, Г.Х. Мазитова, С.Ю. Мещерякова, Н.М. Щелованова, М.И. Лисина и др.

Целью нашего исследования является изучение проявления личностных качеств подростка в структуре межличностных отношений. Мы предполагаем, что выраженность личностных качеств подростков имеет зависимость от статуса, занимаемого им в структуре межличностных отношений.

Методом исследования явился констатирующий эксперимент. В состав диагностической программы вошли метод «Социометрия» (Дж. Морено), оценка уровня общительности (Т.Ф. Ряховский), методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Крушельницкий, Е.Жариков). Данные методики позволяют выявить межличностные отношения в классе, оценить уровень коммуникабельности, оценить уровень коммуникативных и организаторских склонностей, непосредственно выявить уровень самооценки и способность быть лидером. В исследовании приняли участие 15 подростков в возрасте 14–15 лет.

По результатам методики «Социометрия» Дж. Морено очевидно, что у данных исследуемых низкая групповая сплоченность, они не поддерживают друг друга и не готовы прийти на помощь.

Результаты диагностики по методике «Оценка уровня общительности» Т.Ф. Ряховского показали, что 20 % испытуемых замкнуты, неразговорчивы, предпочитают одиночество, поэтому у них мало друзей.

Результаты, полученные с помощью методики «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан свидетельствуют о том, что 33 % участников эксперимента обладают нереалистическим уровнем притязаний, свидетельствующем о некритическом отношении подростков к собственным возможностям. Заниженный уровень притязаний среди участников эксперимента не выявлен. Также 40 % обследуемых имеют неадекватную самооценку.

Анализ результатов по методике «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина показал, что у 67 % участников эксперимента проявление коммуникативных и организаторских способностей ниже среднего, то есть они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой и тд.

По результатам методики «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого стало ясно, что у 47 % испытуемых лидерские способности выражены слабо.

Таким образом, полученные результаты исследования показывают, что 48 % подростков имеют прямую зависимость личностных качеств от статуса, занимаемого ими в структуре межличностных отношений. У 52 % подростков зависимость личностных качеств от статуса, занимаемого в структуре межличностных отношений, отсутствует. Например, один из участников имеет статус «пренебрегаемой» в то время как является общительным человеком, с завышенной самооценкой и сильным проявлением лидерских качеств.

Следовательно, можно констатировать, что выраженность личностных качеств подростков имеет зависимость от статуса, занимаемого им в структуре межличностных отношений, но также занимаемый подростком статус имеет зависимость и от социально-психологических факторов, таких как материальный достаток, социальное положение и др.

Е.Г. Ковальчук
Минск, БГУ

НАЛИЧИЕ ОПЫТА ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ВЫБОРА АТРИБУЦИИ ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ*

Общение как процесс социального взаимодействия является сложным и многогранным, выполняя при этом коммуникативную, интерактивну и перцептивную функции.

Атрибуция позволяет существенно ускорить и упростить процесс социального взаимодействия. В современной социальной психологии атрибуция расценивается как один из основополагающих механизмов восприятия, реализация которого как раз и позволяет впервые воспринимаемую реальность содержательно и системно увязать с личностным опытом конкретного человека и системой его смысловых и ценностных установок [1, с. 149].

К основным факторам, влияющим на атрибуцию, относятся индивидуальные различия (локус контроля), культурные различия, время, социальный контекст (особенности коммуникации, убеждения, установки и пр.), мотивационная предубежденность (ошибки атрибуции). Наличие опыта общения с представителями аутгруппы как социально-психологический фактор оказывает влияние на приписывание причин поведения и объяснение ситуаций межкультурного взаимодействия.

Объектом нашего исследования выступила каузальная атрибуция в ситуациях межкультурной коммуникации белорусских и туркменских студентов. Отдельным фактором было рассмотрено наличие опыта межкультурного взаимодействия белорусских студентов с туркменскими.

В исследовании приняли участие 112 белорусских студентов, относящих себя к белорусам. 62 студента (55,4 % от общей выборки) лично знакомы с туркменскими студентами. Из них 36 продолжают общение, 48 обучались или обучаются в одной группе (на одном потоке) с туркменскими студентами, 29 проживали или проживают в общежитии со студентами-туркменами.

В качестве метода исследования применялся анкетный опрос. В анкету были включены методика изучения каузальной атрибуции при восприятии представителей своей и чужой группы Т.Г. Стефаненко [2] и дополнительные вопросы. Дополнительные вопросы позволили получить

---

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

данные о степени знакомства белорусских и туркменских студентов, о наличии опыта общения на момент опроса и об участии в межкультурном взаимодействии в ситуациях совместного обучения или проживания в общежитии. Влияние независимой переменной на атрибуцию поведения туркменских студентов белоруссикми студентами проверялось с помощью однофакторного многомерного анализа (MANOVA).

В качестве ситуаций межкультурной коммуникации белорусских и туркменских студентов рассматривались 4 ситуации, предполагающих удачный или неудачный исход взаимодействия двух культурных групп – «Хорошие отношения в общежитии», «Помощь в учебе», «Общежитие – несложившиеся отношения», «Отказ от помощи в учебе».

Полученные данные свидетельствуют о том, что белорусским студентам свойственно выбирать личностную атрибуцию причин поведения туркменских и белорусских студентов. В ситуациях отказа туркменским студентом от помощи используются обстоятельственные атрибуции.

Выбирать личностные атрибуции в большей степени склонны *белорусские студенты, которые знакомы с туркменскими студентами*. Это касается ситуаций с положительным исходом взаимодейсвтия – «Хорошие отношения в общежитии» (p=0,026), «Помощь в учебе» (p=0,017). В ситуации «Отказ от помощи в учебе» белорусские студенты также выбирают личностную атрибуцию, но причина исхода ситуации видится ими в характеристиках туркменских студентов (p=0,006), в то время как в ситуации «Общежитие – несложившиеся отношения» – в личностных особенностях белорусского студента (p=0,015). Также белорусские студенты, не знакомые с туркменскими студентами, склонны к выбору обстоятельственных атрибуций.

Белорусские студенты, обучающиеся в одной группе (на одном потоке) или живущие с ними в общежитии, в качестве объяснения поведения туркменских студентов используют личностные характеристики туркменов – раскованность, уважение к представителям определенной национальности. Однако *студентам, которые сейчас живут с туркменами,* также присущ выбор обстоятельственной атрибуции. Они приписывают несложившимся отношениям в общежитии взаимное непонимание из-за социальных и культурных различий (p=0,022).

В различных исследованиях атрибуции наблюдается устойчивая и статистически значимая тенденция объяснять прогнозируемый успех собственной группы внутригрупповыми факторами, а ее возможную неудачу (т. е. победу другой группы) — внешнегрупповыми факторами [3, с.101]. В то же время, согласно И.В. Михайловой, «для индивида вынесение суждения о личностных особенностях субъекта деятельности является наиболее удобной формой придания смысла происходящему» [4, с. 23].

На наш взгляд, выбор личностных атрибуций в ситуациях успешного взаимодействия («Хорошие отношения в общежитии», «Помощь в учебе») связан с наличием опыта межкультурного взаимодействия между белорусскими и туркменскими студентами, достаточно близкими отношениями между ними. Можно предположить, что для белорусских студентов туркменские студенты не представляют собой обособленную аутгруппу, а, наоборот, белорусы и туркмены достаточно интегрированы. В процессе межкультурной коммуникации у белорусских и туркменских студентов больше возможностей познакомиться друг с другом, узнать о существующих культурных и индивидуальных различиях. В то же время студенты, не участвующие в межкультурном взаимодействии, имееют стереотипное представление о туркменских студентах, поэтому при восприятии предложенных ситуаций они склонны выбирать обстоятельственные атрибуции.

Таким образом, наличие опыта межкультурной коммуникации белорусских и туркменских студентов не только влияет на выбор личностной атрибуции при объяснении исхода ситуаций межкультурного взаимодействия, но и способствует формированию положительного отношения к образовательным иммигрантам из Туркменистана, получающим образование в нашей стране, интеграции и оптимизации культуры межэтнического взаимодействия.

Список литературы

1. Кондратьев, М. Ю., Ильин, В. А. Азбука социального психолога-практика / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.

2. Стефаненко, Т.Г. Социальная психология этнической идентичности : дис. … доктора псих. наук / Т.Г. Стефаненко, Московский гос. ун-т, 1999. – 528 с.

3. Агеев, В.С. Атрибуция ответственности за успех или неудачу группы в межгрупповом взаимодействии / В.С. Агеев // Вопросы психологии, 1982. – № 6. – С. 101-106.

4. Михайлова, И.В. Каузальная атрибуция и самоатрибуция в сложных жизненных ситауциях : автореф. дис. … канд. псих. наук / И.В Михайлова, Ульяновский государсвтенный университет. – Ярославль, 2007. – 24 с.

Т.В. Кузьмина
Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого»

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ*

Одна из главных тенденций переходного возраста является переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению. Такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно. Она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников, неодинаков, но происходит она обязательно.

Общение занимает особое положение в ходе формирования личности. Для каждого возрастного периода ведущей является не монополия конкретной (ведущей) деятельности, а деятельностно - опосредованный тип взаимоотношений, складывающийся у ребенка с наиболее авторитетной для него в этот период группой. Взаимоотношения диктуются содержанием и характером деятельности и отношениями, которые в ходе этой деятельности складываются.

От того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. В этом возрасте меняется содержание общения и общая направленность. Оно становится избирательным, интимным, способствует самоутверждению и самовыражению старшеклассников.

Общению с ровесниками свойственны следующие тенденции:

а) расширение сферы общения;

б) индивидуализация (избирательность) общения.

В расширении сферы общения реализуется потребность переживать новые впечатления, приобретать новый опыт, чувствовать себя в новой роли, а также потребность в его избирательности, самовыражения и понимании со стороны в других. Удовлетворение этих проблем связано с глубокими личностными переживаниями школьников.

Эмоциональная привязанность в межличностных отношениях реализуется в дружбе, понимании другого человека.

В психологии данная проблема рассмотрена учеными И.С. Кон, Д.Б. Элькониным, Л.И. Божович, И. В. Дубровиной, А.В. Горяниной и др.

Целью нашего исследования является выявление особенностей общения старшеклассников.

---

* *Научный руководитель – Н.А. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого»*

Мы предположили, что общение старшеклассников определяется следующими особенностями:

1) наличие эмоциональных барьеров;

2) наличие эмпатических способностей;

3) наличие коммуникативного контроля;

4) мотивационной ориентацией.

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент. В состав диагностической программы вошли методики: «Оценка уровня общительности» (авт. В. Ф. Ряховский), «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» («Диагностика “помех” в установлении эмоциональных контактов») (авт. В.В. Бойко), «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (авт.В.В. Бойко), «Диагностика коммуникативного контроля» (авт. М. Шнайдер), «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (авт. И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева).

В исследовании приняли участие старшеклассники 10–11 классов в количестве 12 человек.

Анализ результатов, полученных с помощью подобранных методик, показал, что:

1. Результаты, полученные по методике «Оценка уровня общительности» показали, что 25 % участников исследования замкнуты и недостаточно общительны как с взрослыми, так и со сверстниками.

2. Анализ результатов по методике «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» показал, что у 25 % обследуемых старшеклассников имеются некоторые эмоциональные проблемы в общении, это показывает, что в повседневном общении могут появляться некоторые эмоциональные барьеры, как в самой коммуникации, так и в ее установлении.

3. По результатам методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» было выявлено, что 42 % имеют низкий уровень эмпатии. У некоторых участников эксперимента особенно сильно выражены установки, которые препятствуют эмпатии.

4. Результаты, полученные по методике «Диагностика коммуникативного контроля» показали, что 17 % старшеклассников имеют низкий уровень коммуникативного контроля, свидетельствующее о том, что у них высокая импульсивность в общении. Поведение таких людей обычно мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

5. Сведения, полученные по методике «Диагностика коммуникативного контроля» свидетельствуют о том, что все участники имеют средний

уровень гармоничности коммуникативного контроля. 37 % испытуемых ориентированы в процессе общения на достижение компромисса.

Полученные диагностические результаты исследования, можно объяснить особенностями возраста учащихся. Они свидетельствуют о том, что большинство из них предпочитает узкий круг собеседников, в котором они без труда раскрываются. В целом, у 75 % испытуемых отсутствуют проблемы с установлением эмоциональных контактов. Эмоции не мешают им общаться и взаимодействовать в повседневной жизни, развивать межличностные отношения. Тем не менее, старшеклассники иногда с трудом идут на компромиссы в общении, по причине излишней импульсивности.

Е.В. Кутишевская
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКСТРАВЕРСИИ И ИНТРОВЕРСИИ ЮНОШЕЙ СО СТРАТЕГИЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ *

Термины «интроверсия» и «экстраверсия» в психологию были введены К.Юнгом. Он определял интроверсию как «поведенческий тип, характеризуемый направленностью жизни на субъективное психическое содержание (фокус на внутреннюю психическую активность)»; и экстраверсию как «поведенческий тип, характеризуемый концентрацией интересов на внешних объектах (фокус на мир)» [1, с. 414–415].Иначе говоря, экстраверсия характеризует человека как дружелюбного, открытого, разговорчивого и др. Интроверсия, наоборот, свидетельствует о некоторой замкнутости, погруженности в себя, уединенности поведения.

По мнению другого исследователя Г. Айзенка [2], экстраверсия характеризует человека как импульсивного, оптимистичного, который имеет большой круг знакомств и слабый контроль над своими эмоциями и чувствами. Интроверсия дает противоположную характеристику человеку.

Конфликт является неотъемлемой частью жизни современного человека. Сюда можно отнести и небольшие конфликты между знакомыми, друзьями, конфликты между супругами, целыми народами и др. Конечно, в развитии конфликта существенное значение имеют и личностные особенности конфликтующих людей. На наш взгляд, интересным может быть изучение характера связи между экстраверсией и интроверсией

---

* *Научный руководитель – А.В. Северин, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

юношей и стратегиями их поведения в конфликте. Это и выступило целью нашей работы [3; 4].

Исследование проводилось в г. Бресте в 2014 г. Выборка была сформирована из 58 юношей, которые являлись студентами Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Возраст испытуемых варьировался от 17 до 20 лет.

Использовались две методики:

1) тест «Диагностика экстраверсии-интроверсии и нейротизма» (Г. Айзенка), предназначенный для изучения выраженности экстраверсии и интроверсии и состоящий из 57 вопросов;

2) тест «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса), направленный на изучение типов поведения человека в конфликтных ситуациях (соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание, приспособление) и включающий 30 пар суждений. Данные методики проводились нами с каждым из студентов в индивидуальном порядке.

В результате были получены следующие результаты:

Применение первой методики «Г. Айзенка) показало, что из 58 юношей, которые принимали участие в исследовании, 37 – с выраженной экстраверсией (63,79 %) и 21 опрошенный с интроверсией (36,21 %).

По методике «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса) были выявлены предпочитаемые типы поведения 58 юношей в конфликте. Они выбирают: компромисс (24 человека); соперничество (12 человек); сотрудничество (10 человек); приспособление (7 человек); избегание (5 человек).

Также были проанализированы стратегии поведения в конфликтной ситуации у юношей с выраженной экстраверсией и интроверсией.

Оказалось, что экстраверты выбирают следующие стратегии поведения: компромисс (45,9 %); сотрудничество (18,9 %); соперничество (18,9 %); приспособление (10,8 %); избегание (5,4 %).

Юноши с выраженной интроверсией предпочитают такие типы поведения в конфликте, как: компромисс (33,33 %); сотрудничество (14,28 %); соперничество (23,81 %); приспособление (14,28 %); избегание (14,28 %).

Хотя, первоначально видно, что у юношей с экстраверсией в процентном соотношении предпочтение больше отдается компромиссу и сотрудничеству, а у юношей с интроверсией – соперничеству и избеганию. Однако применение статистического критерия Фишера показало отсутствие статистически значимой связи между экстраверсией и интроверсией и стратегиями поведения в конфликтной ситуации.

Тем не менее, по отзывам самих опрошенных студентов, им было важно узнать о наличии у них экстраверсии или интроверсии, а также о способах поведения в конфликте. Поэтому специально для юношей была

прочитана лекция на соответствующую тему. Знание о сильных и слабых сторонах людей с интроверсией и экстроверсией, о конфликте и стратегиях поведения в нем, может помочь им в плане коррекции их поведения, развития у себя навыков волевого самоконтроля и эмоциональной сдержанности в возникающей конфликтной ситуации.

Список литературы

1. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – СПб. : Ювента, 1995. – 129 с.

2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 409 с.

3. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.

4. Кибанов, А.Я. Управление персоналом организации / А.Я. Кибанов. – М. : Инфра, 2005. – 638 с.

Г.В. Лях
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ*

В подростковом возрасте ощущение одиночества играет важную роль в формировании личности ребенка. Именно в это время формируется осознанное отношение к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Симптом одиночества свидетельствует о невозможности быть активным, взросление проходит по лабиринтам изоляции, что отчуждает подростка от участия в своем личностном росте.

Попытки исследования и описания одиночества с различных точек зрения теоретической и прикладной науки сделаны А. Фрейд, Э. Фроммом, Л.Э. Пепло, К. Роджерсом, Р. Вейсом, С. Корчагиной и др.

Вопросам переходного возраста посвящены работы Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.А. Аверина, А.П. Новгородцевой. Психологические особенности одиночества в подростковом и юношеском возрасте отражены в трудах И.С. Кона, Е.Е. Роговой, И.М. Слободчикова, Г.Р. Шагивалеевой и т.д.

---

* *Научный руководитель – Н.И. Колтышева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

Сам подростковый возраст – основа для формирования ощущения одиночества, так как влияние эмоций как психологической составляющей развития становится более очевидным. Подростки отличаются резкой сменой настроений, вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств. Неустойчивой эмоциональностью сопровождается развитие ряда личностных новообразований. Появляющееся чувство взрослости максимально удаляет подростка от взрослого. Подростки начинают сопротивляться ранее не вызывавшим протеста требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность. Они болезненно реагируют на реальное или кажущееся ущемление своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе [1].

Начинается период внутренних конфликтов, спутниками которых является поиск новых друзей и увлечений, появление агрессии, чувств отчуждения и потерянности. Одиночество при этом рассматривается как состояние зависящее от других людей, которые отвергают и не понимают.

Одиночество предполагает переориентацию общения с родителей и значимых взрослых на сверстников.

Для подростка характерны две разнонаправленные потребности – в обособлении и потребность принадлежности к какой-либо группе. При этом подростки перестраивают свое поведение, мысли и установки либо в направлении нового, более индивидуализированного Я-образа, либо к большей конформности к групповым нормам [2, с. 517].

Такая ситуация является одним из основных источников страхов молодых людей. Стремление избежать неприятных переживаний заполняется подростком стремлением к уединению или интенсификацией общения. Часто подросток стоит перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой общения. Предпочтение подросток отдает той среде и группе, в которой он чувствует себя комфортно. Это может быть и спортивная секция, и технический кружок, но может быть и подвал дома, где собираются подростки, общаются, курят, выпивают и др.

Часто непопулярными у сверстников становятся подростки с такими отрицательными личностными качествами как лень, упрямство, драчливость, агрессивность. Последнюю в равной мере можно рассматриваться и как причину, и как следствие изоляции [3, с. 64].

Бывает, что общество сверстников порой начинает тяготить подростка. Усиливается потребность не только в социальной, но и пространственной, территориальной автономии, неприкосновенности своего личного пространства. В переходном возрасте меняются представления о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение». Дети обычно трактуют их как некое физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки

же наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность [4, с. 129].

Л. Выготский отмечал, что люди даже без всякой крупицы поэзии начинают сочинять в переходном возрасте, что внутреннее тяготение к творческому воплощению, внутренняя тенденция к продуктивности - отличительная черта переходного возраста [5, с. 214].

Подростковый возраст связан с обращенностью на свой внутренний мир, с бурным развитием рефлексии, с желанием и направленностью подростков познать самих себя. Расхождение между реальными достижениями и притязаниями молодых людей, осознание своей особенности, непохожести на других ведут к тому, что нередко подростки замыкаются в себе, испытывают чувство одиночества.

С анализом Я-образа связаны самооценка и самоуважение. Молодые люди с низким уровнем самооценки и самоуважения испытывают коммуникативные трудности, им свойственна склонность к одиночеству.

Одиночество формируется под влиянием личностных и ситуационных факторов. Среди личностных отметим эмоциональную неустойчивость, застенчивость, низкую самооценку, излишнюю самокритичность, негативное самовосприятие, а также некоторые характерологические особенности, например, интроверсию, эгоизм, агрессивность.

Ситуационными выступают трудности в общении со сверстниками и различные жизненные обстоятельства (развод родителей, переезд и др.). Однако приоритет следует отдать личностным факторам, так как, например, коммуникативные проблемы часто возникают в силу индивидуальных особенностей человека.

В проведенном нами исследовании получен следующий результат: 40 % исследуемых подростков не испытывают недостатка в общении, коммуникабельны, не чувствуют себя одинокими; 50 % испытуемых имеют средний уровень субъективного ощущения одиночества, они иногда чувствуют себя покинутыми, считают, что никто не разделяет их интересов; 10 % исследуемых подростков чувствуют одиночество, им сложно заводить друзей, они не способны раскрепощаться и общаться с теми, кто их окружает, они чувствуют себя изолированными от других.

Выявлена зависимость субъективного переживания одиночества и низкой самооценки в подростковом возрасте. Это подтверждает, что подростки с низкой самооценкой испытывают коммуникативные трудности.

Таким образом, связь одиночества с негативными переживаниями является доминирующей. Одиночество в подростковом возрасте хорошо осознается и сопровождается соответствующими поведенческими реакциями, мешает освоению позитивного опыта, приводит к повышенной конфликтности, агрессивности. На эти моменты должны обращать внимание

родители, педагоги, воспитатели и тактично способствовать конструктивному преодолению переживания одиночества.

Список литературы

1. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога. – 1180 с. – Режим доступа : http://fictionbook.ru/ author /irina_malkina_piyh/vozrastniye_krizisiy/read_online.html. – Дата доступа : 26.02.2014.

2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — СПб.: Питер, 2005. – 940с.

3. Иванченко, Г. Возрасты одиночества // Развитие личности. – 2007. – №1 – С.55–80.

4. Кон, И. С. Психология ранней юности. – Москва: Просвещение, 1989. – 255с.

5. Выготский, Л. С. Педология подростка. [Текст]/ Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. – С.239–242.

В.И. Мажар
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорина

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ *

Проблема агрессивности подростков является одной из наиболее сложных и болезненных проблем любого общества. Это подтверждают многочисленные вспышки насилия и жестокости, а также рост преступлений особо агрессивного и циничного характера.

В современных исследованиях понятие «агрессии» и «агрессивности» трактуются по-разному. «Агрессивность» понимается, как склонность личности действовать агрессивно и враждебно, а «агрессия», как форма поведения нацелена на оскорбление или причинение вреда живому существу [1].

В представлениях об агрессии, как мотивированных действиях, нарушающих нормы и правила, причиняющих боль и страдания. Различаются преднамеренная и инструментальная агрессия. Инструментальная агрессия – это, когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но «так пришлось» или «было необходимо действовать». В данном

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

случае мотив существует, но он не осознается. Преднамеренная агрессия – это те действия, которые имеют осознанный мотив – причинение вреда или ущерба [2].

Р. Бэрон и Д. Ричардсон рассматривали агрессию, как акты враждебности и разрушения. По их мнению агрессия обязательно преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве. В качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам, жертва должна обладать мотивацией избегания подобного обращения с собой [3].

Из отечественных психологов эту точку зрения разделяют Т.Г. Румянцева и И.Б. Бойко. Они рассматривают агрессию как форму социального поведения, которое реализуется в контексте социального взаимодействия, но поведение будет агрессивным при двух условиях: когда имеют место губительные для жертвы последствия, и когда нарушаются нормы поведения [2].

Д. Долларом была предложена теория фрустрации – агрессии, в которой утверждается, что фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме. Агрессия всегда является результатом фрустрации.

В свете теории социального научения, предложенной Бандурой, агрессия рассматривается как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно так же, как и многие другие формы социального поведения. Например, чтобы осуществить агрессивное действие, нужно знать, как обращаться с оружием, какие движения при физическом контакте будут болезненными для жертвы, а также нужно понимать, какие именно слова или действия причиняют страдания объектам агрессии. Поскольку эти знания не даются при рождении, люди научаются вести себя агрессивно [2].

По мнению Д. Коннора, агрессия – совершенно нормальное и весьма частое поведение развивающихся детей. Здоровые аспекты агрессии способствуют умению отстаивать свои интересы во взаимодействие с другими людьми, соперничеству в играх и успешности решения повседневных проблем. В процессе развития практически все дети в той или иной степени демонстрируют агрессивное поведение, которое выполняет функцию адаптации в обществе. При этом, автор считает, что возможна и другая форма агрессии – неадаптивная, которая непосредственно связанна с совершением преступлений [4].

Итак, рассмотрев все основные теоретические концепции агрессии, мы приняли за рабочее следующее обобщающее определение этого явления: агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Это определение подчеркивает, что агрессия – это модель поведения, а не эмоция или мотив. Хотя агрессия часто ассоциируется с негативными эмоциями – такими как злость; с мотивами – такими как стремление навредить или оскорбить. Конечно, эти факторы оказывают огромное влияние на агрессивное поведение, но их наличие не является необходимым условием для подобного поведения.

Индивидуальные детерминанты агрессии имеют постоянный характер, они устойчивы. Человек склонен «тиражировать» удачные модели поведения, что в последствии закрепляется в довольно устойчивые черты личности, поэтому склонных к насилию лиц редко удается переделать с помощью широко используемых средств: усиления мер, увеличение срока наказания и т.д. Агрессия для них является средством достижения целей, а потому вполне приемлема. Она глубоко укоренилась в их личностной структуре и как модель поведения чрезвычайно устраивает, поэтому вряд ли они с готовностью откажутся отвечать ударом на удар. Ключом к решению этой проблемы может быть психотерапия, направленная на повышение уровня уверенности в себе, формирование более зрелого взгляда на жизнь и отношения с другими людьми.

На становление агрессивного поведения подростков влияют степень сплоченности семьи, близости между родителями и ребенком, характер взаимоотношений между братьями и сестрами, а также стиль семейного руководства. Дети, у которых в семье сильный разлад, чьи родители отчуждены и холодны, сравнительно более склонны к агрессивному поведению. Подростки получают сведения об агрессии также из общения со сверстниками. Они учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других (например, одноклассников). Однако те, кто очень агрессивен, скорее всего, окажутся отверженными большинством в классе. С другой стороны, эти агрессивные дети могут найти друзей среди других агрессивных сверстников.

Таким образом, проблема агрессии в современном мире, особенно в условиях ломки устоявшихся ценностей и традиций и формировании новых, является чрезвычайно актуальной, как с точки зрения науки, так и с позиции социальной практики.

Список литературы:

1. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. –1996. – №5. – с. 3–7.

2. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс .– М. : Эксмо-Пресс, 1999. – 120 с.

3. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Р. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2000. – 336 с.

4. Коннор, Д. Агрессия и антисоциальное поведение детей и подростков / Д.Коннор. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 288 с.

А.Г. Маргелите
Архангельск, САФУ имени М.В. Ломоносова

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СКАЗКИ КАК ПРОЕКТИВНОГО МЕТОДА ДИАГНОСТИКИ МАЛОЙ ГРУППЫ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППЕ*

Оптимизация социально-психологического климата группы – один из главных запросов к психологу по психологическому сопровождению. Для того, чтобы разработать программу работы с группой, необходимо получить максимум информации о членах группы и о групповых явлениях. Известные тестовые методики часто не дают глубинной информации о групповых проблемах. В данном случае в качестве дополнительного метода мы предлагаем использовать диагностические возможности сказки.

Об этих возможностях сказки упоминают в своих работах такие известные психологи, как З.Фрейд, К.Г. Юнг, М-Л. фон Франц и др. Сказка как проективный метод позволяет обойти психологическую защиту и узнать, что действительно волнует человека в данный момент [1,2]. Используя её для диагностики группы можно выявить основные проблемы группы, их причины и пути решения, позиции членов группы, настроение и уровень развития группы. На наш взгляд, диагностические возможности сказки позволяют выявить основные феномены малых групп в их совокупности, а также показать аспекты, скрытые от наружного наблюдателя: взаимоотношения, роли каждого члена группы, конфликты и т.д. С точки зрения Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой применение сказки в психодиагностике позволяет выявить ресурсы, имеющиеся у человека для преодоления проблем [2]. Сказка применяется как качественный метод диагностики и дополняет и обогащает данные, полученные с помощью количественных методик. Таким образом, используя качественные и количественные методы можно получить больше необходимых данных, что позволит эффективнее решать проблемы, возникающие в группе, и разработать адекватную программу для

---

* *Научный руководитель – О.Е. Кузнецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии САФУ имени М.В. Ломоносова*

оптимизации социально-психологического климата.

Цель исследования – изучить сказку как проективный метод диагностики малой группы.

Исследование проводилось в г. Архангельске на базе САФУ им. М.В. Ломоносова в ноябре-декабре 2013г. В исследование приняли участие студенты 2 (11 человек) и 3 курса (8 человек) бакалавриата. Также использовались данные, полученные в ноябре-декабре 2009 г по студентам 2 (12 человек) и 3 курса (16 человек) бакалавриата.

Для проверки гипотезы о возможности применения сказки как проективного метода диагностики малой группы мы использовали методику «Диагностика психолого-педагогической характеристики малой учебной группы» и проективный метод «Напиши сказку о своей группе», как качественный подход к исследованию личности и группы [3,4]. Для проведения математического анализа мы использовали критерий Н-Крускала-Уоллеса.

В результате было получено 47 сказок о группе. Для анализа сказок применялся метод контент-анализа по разработанной нами схеме, которая позволяет определить основную тему, сюжет, взаимоотношения героев, эмоциональный фон на протяжении сказки, направление активности группы, сплоченность и психологический климат исследуемого коллектива. Затем мы соотнесли смысловые единицы контент-анализа с их индикаторами в текстах сказок и подсчитали частоты упоминания индикаторов.

Результаты исследования:

1. Согласно данным методики «диагностика психолого-педагогической характеристики малой учебной группы» выявлены: 1 группа высокого уровня развития (188 балл), 2 группы уровня развития выше среднего (162 и 141 балл) и 1 группа среднего уровня развития (131 балл).

2. Анализ теста показал, что группы статистически значимо различаются ($p<0, 001$) по всем параметрам (интеллектуальная коммуникативность, психологический климат, организованность, направление активности). Для группы высокого уровня развития характерно взаимопонимание и доброжелательность членов друг к другу, организованность в трудных ситуациях, эмоциональное единение группы, согласованное выдвижение лидеров-организаторов. Для групп с уровнем развития выше среднего характерны активность, направленность на общественно полезные цели, высокий уровень взаимодействия и сотрудничества. Однако были выявлены различия по характеру лидерства. Для группы среднего уровня развития характерно отсутствие взаимопонимания, что вызывает чувство дискомфорта, члены группы не стремятся бывать вместе. Группа не в состоянии самостоятельно создавать организацию в трудных или непредвиденных ситуациях.

3. В результате контент-анализа и качественного анализа сказок выяснилось, что показателями группы с высоким уровнем развития являются

следующие категории: оригинальность, необычность сюжета (морально-нравственная тема, авантюрно-приключенческий и философский сюжет), использование сказочной атрибутики, знакомых героев, герои часто представлены членами одной семьи, место обитания – царство, род занятий – учебная деятельность, поддержка и взаимопомощь между героями, распределение ролей и совместное принятие решений, сплоченность в группе и направленность на одно дело. Также показателем является наличие лидера, и способность самостоятельно принять единое решение.

4. Для групп с уровнем развития выше среднего характерны такие категории, как общая тема (сдача сессии) и сюжет, герои – одногруппники, место обитания – обычная жизнь, учебная деятельность, дружба героев, совместное принятие решений и сплоченность. Но в трудной ситуации каждый сам принимает решение. В особо трудных ситуациях герои пользуются помощью посторонних людей для решения возникающих проблем. Наличие лидера наблюдается в группе более высокого уровня развития. Во всех сказках хороший и оптимистичный конец.

5. Для групп со средним уровнем развития характерны следующие показатели: отсутствие оригинальности, основная тема – взаимоотношения, герои – компания людей или животные. В нескольких сказках герои живут далеко от остального населения в лесу. Основная деятельность – развлечения; наблюдаются разногласия между героями, проявление конформности, разрозненности и пессимизма в трудных ситуациях. Характерно отсутствие лидера. В сказках вводится посторонний персонаж, который организует работу в трудной ситуации.

В итоге, анализ сказок подтверждает данные количественной методики и может применяться в диагностике малой группы. С помощью сказки как проективного метода диагностики можно изучать основные феномены малой группы. В сказках «о группе» мы получили более глубокую информацию о групповых проблемах: на первый план выходит актуальная тема, то, что волнует членов группы на данном этапе её развития, а также ресурсные возможности группы для дальнейшего развития. Анализ сказок показал, что в самих текстах сказок респонденты указывают на пути решения имеющихся проблем, высказывают свои пожелания, распределяют роли для решения проблем и т.д. Таким образом, используя эти данные можно более эффективно подбирать методы работы для оптимизации социально-психологического климата.

Список литературы

1. Вачков, И.В. Метафорический тренинг / И.В. Вачков. – М. : Ось–89, 2005. – 144 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинке-

вич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2007. – 176 с.

3. Соколов, Д.Ю. Аналитическая сказкотерапия [Текст] : уровни анализа сказок / Д.Ю. Соколов // Школьный психолог. – 2006. – № 19. – С. 26–30.

4. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.

О.И. Мохнач
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ*

Эмоциональный интеллект в психологии понимается как способность дифференцированно воспринимать и адекватно выражать эмоции, понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять эмоционально-волевой сферой (И.Н. Андреева [1]; Д. Гоулман [2]; Д. Мэйер [3]). Характерными признаками эмоционального интеллекта являются: осознание своих чувств, эмоциональная осведомлённость, управление своими чувствами, эмпатия, распознавание эмоций и чувств других людей, которые образуют два фактора: внешний («понимание эмоций») и внутренний («эмоциональная саморегуляция»). Иначе говоря, люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта достаточно адаптивны и эффективны в межличностном общении, так как понимают эмоции и чувства, способны управлять эмоционально-волевой сферой.

В связи с этим целью нашей работы выступило изучение уровня эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Исследование проводилось в апреле 2013 года в ГУО «Остромичская средняя школа», Кобринского района. В нем приняли участие ученики старших классов в количестве 40 человек. Для изучения особенностей эмоционального интеллекта у учащихся использовалась следующая методика: «Эмоциональный интеллект» (Н. Холл), направленная на выявление уровня эмоционального интеллекта.

В ходе применения методик были получены следующие данные: обнаружилось, что высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 5 % респондентов. Один из испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта – юноша, другой испытуемый – девушка. Средний уровень эмоционального интеллекта у 32 % испытуемых (из них 7 – девушек, что

---

* *Научный руководитель – А.В. Северин, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

составило 39 % от общего количества девушек, принимавших участие в исследовании и 6 юношей (27 %) – от общего количества респондентов-юношей). Низкий уровень – у 63 % респондентов (10 девушек (55 %), от общего числа девушек, и 15 юношей (68 %)). Необходимо отметить, что более высокие показатели эмоционального интеллекта принадлежат девушкам. Такой вывод подтверждают и анализ данных по шкалам методики. Так, высокие показатели по шкале «Эмпатия» у 22,5 %, от общего количества респондентов. Более высокий уровень эмпатии показали девушки 17,5 %. По шкале «Эмоциональная осведомленность» высокий уровень – у 12,5 % – девушек и 7,5 % юношей. По шкале «Распознавание эмоций других людей», соответственно 10 % девушки, и только 2,5 % – юноши. Необходимо отметить, что средний уровень эмоционального интеллекта, по шкале «управление эмоциями», у юношей выше, чем у девушек и составляет 37,5 %, а у девушек 32,5 %, от общего числа испытуемых. Низкий уровень, по данной шкале, принадлежит девушкам и составляет 37,5 %, от общего числа обследуемых.

Сравнительный анализ результатов полученных в ходе исследования выявил наличие определенных различий у девушек и юношей в выражении эмоционального интеллекта. Данный вывод был подтвержден результатами корреляционного анализа при помощи метода ранговой корреляции Спирмена ($r = 0,8$; при $p \leq 0,01$). Также выявлена значимая взаимосвязь между парциальными уровнями эмоционального интеллекта у девушек ($r=0,64$, при $p \leq 0,01$). Для большинства девушек характерны следующие параметры эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность ($r = 0,56$); управление эмоциями ($r =0,59$); самомотивация ($r = 0,62$); эмпатия ($r = 0,65$); распознавание эмоций других людей ($r=0,64$). У юношей также выявлена взаимосвязь между парциальными уровнями эмоционального интеллекта ($r=0,62$, при $p \leq 0,01$).: эмоциональная осведомленность ($r = 0,56$); управление эмоциями ($r =0,62$); самомотивация ($r = 0,54$); эмпатия ($r = 0,62$); распознавание эмоций других людей ($r=0,56$).

Таким образом, в ходе проведения исследования выявлены особенности эмоционального интеллекта у девушек и юношей. Для большинства опрошенных характерен низкий уровень эмоционального интеллекта (55% девушек и 68 % юношей). Также у большей части испытуемых – низкий уровень эмоционального интеллекта, у третьей части – средний уровень, и только у одной девушки, и одного юноши, из всей выборки – высокие показатели эмоционального интеллекта. Проведение беседы с ними показало, что они слабо осведомлены об эмоциях человека, многие не знают как правильно выражать эмоции, не владеют приемами саморегуляции эмоционального состояния. На основании результатов исследования разработа-

ны рекомендации по развитию эмоционального интеллекта у учащейся молодежи.

Список литературы

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.А. Андреева // Вопросы психологии.– 2006.– № 3.– С. 78–86.

2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман / пер. с англ. А.П. Исаевой. – М. : Хранитель, 2008. – 478 с.

3. Mayer, D. Emotional Intelligence.New ability or eclectic traits? / D. Mayer // American Psychologist, September, 2008. – P. 503–517.

Е.Г. Музыка
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВСТУПЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СУБКУЛЬТУРЫ *

В настоящее время феномен субкультуры привлекает внимание педагогов, психологов и других специалистов. Это обусловлено тем, что субкультура является важной составляющей жизни современного школьника. Осведомленность об особенностях современной субкультуры – одно из важных условий разработки научного подхода к решению психологических проблем старших школьников. Влияние неформальных молодежных объединений на развитие личности старшеклассников обуславливают необходимость рассмотрения мотивационных аспектов данной проблематики в более широком социокультурном контексте. В этой связи особый интерес представляет анализ психологических предпосылок вступления старших школьников в субкультуры. Условия жизни создают предпосылки для объединения старших школьников в разнообразные группы, движения, являющиеся сплачивающим фактором, формирующие коллективное сознание в этих группах, коллективную ответственность и общие понятия о социально – культурных ценностях.

М. Мид считает, что молодежь приходит, взрослея, уже не в тот мир, к которому ее готовили в процессе социализации. Молодых готовили к занятию одних позиций в социальной структуре, а структура уже другая, прежних позиций в ней нет. Здесь и начинается бурный рост молодежных сообществ, отталкивающих от себя мир взрослых [1].

---

* *Научный руководитель – О.В. Маркевич, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

Так, Р. Левинталь говорил о том, что старшее поколение все меньше может помочь младшему при выработке норм поведения, соответствующих новым жизненным проблемам. Стремления молодежи не удовлетворяются ни в прагматично ориентированных семьях, ни в традиционных учреждениях и организациях, которые охраняют устаревшие ценности и нормы. Чаще всего субкультурные проявления старших школьников выражаются в разных формах поведения отдельных групп молодых людей, которые шокируют общество своим внешним видом, манерами, интересами и др.

Американский психолог Э. Эриксон считал, что вступление в определенную субкультуру связано с процессом идентификации личности. Он ввел понятие «психосоциальный мораторий». Психосоциальный мораторий – это период, в течение которого молодые люди имеют право на свободное ролевое экспериментирование, чтобы найти соответствующую им нишу в обществе [2].

На сегодняшний день появилась необходимость говорить о новом восприятии и отношении к современным детям. На старших школьников нужно смотреть как на равноценное и равноправное поколение, особенности которого наиболее ярко выражены не в проявлении возрастных характеристик личности, а в стремлении к самоопределению и самоутверждению в современном обществе. Новое поколение совсем другое, отличающееся от предшествующих поколений молодых людей нашей страны. У этого поколения совсем другие материальные и духовные ценности, другие интересы и развлечения, другой, измененный, взгляд на мир и рядом живущих людей.

Изучение проблемы психологических предпосылок вступления старших школьников в субкультуры связано с широкой распространенностью субкультур и превращением их в основную форму досуга детей.

Предпосылками вступления старшего школьника в различные субкультуры (такие как, ванильки, брони, воркауты, геймеры, хипстеры) являются потребности: быть «понятым», стремление к психологической защищенности, самоутверждению среди сверстников; в общении; психологическое деструктивное состояние респондента (состояние как результат неразделенной любви, наличие депрессии, чувство одиночества, эмоциональная нестабильность); самоутверждение и привлечение внимания противоположного пола, выражение себя через стиль одежды, желание выделиться из общей обезличенной массы населения; в получении удовольствий, новых ощущений; в обособлении, автономизации от взрослых, в субкультуре подросток обретает свободу от целого ряда ограничений; невозможность самореализации в кругу семьи, в школе или формальных общественных организациях, а также отсутствие взаимопонимания; разно-

гласия, расхождение во взглядах с родителями и преподавателями и другие.

Для проверки правильности теоретических умозаключений было проведено эмпирическое исследование на базе общеобразовательной школы № 66 г. Гомеля (опросник «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленд, методика «Измерение степени одиночества» Д. Рассела и Л. Фергюсона). Выборку исследования составили 60 испытуемых (30 мальчиков и 30 девочек), учащиеся 10–11 классов в возрасте 16–17 лет. Исследование проходило в несколько этапов:

1) проведение анкетирования старшеклассников, которые состоят в неформальных молодежных объединениях с целью выявления отношения к субкультурам и предпосылок вступления в них;

2) выявление различных характеристик идентичности и чувства одиночества у старшеклассников, которые состоят в неформальных молодежных объединениях и не состоящих в неформальных молодежных объединениях;

3) выявление значимых различий в психологических характеристиках у старшеклассников двух групп.

В результате исследования были выявлены основные психологические предпосылки, которые приводят молодежь в субкультуры: самая популярная причина вступления в субкультуру – общие интересы (34 % опрошенных). Именно интересы молодых людей чаще других выступают мотивом приобщения к деятельности той или иной субкультуры. Вторым по популярности мотивом явилась потребность в общении (24 % опрошенных). Группа удовлетворяет потребность людей в общении, одобрении, уважении. Ещё одна функция социальной группы – поддерживающая: преодоление трудностей, обеспечение безопасности. Ещё один мотив вступления в деятельность субкультуры – желание вступить в ту или иную группу из любопытства (15 % опрошенных).

Таким образом, объединение в неформальные группы у молодежи можно рассматривать как средство выхода внутренней активности, реализации потребностей самоидентификации, самоутверждения, потребности в общении и устранении переживания субъективного чувства одиночества.

Список литературы

1. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М. : Наука, 1988.

2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996.

В.В. Смолян
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

В юношеском возрасте профессиональное самоопределение становится аффективным центром жизненной ситуации молодых людей, развитие и формирование профессионального самосознания выступает одним из центральных моментов становления личности в данном возрасте. В связи с необходимостью профессионального самоопределения в юношестве происходит смена учебной мотивации. Учеба начинает рассматриваться молодыми людьми как предпосылка будущей профессии, поэтому в качестве ведущего вида деятельности в данном возрасте называют учебно-профессиональную деятельность [1].

Правильный выбор профессии предполагает наличие профессиональной пригодности, которую можно определить как соответствие личных интересов, склонностей и способностей требованиям профессии. Ведущими компонентами в структуре профессионального самоопределения являются такие качества личности, как интересы, склонности и некоторые индивидуальные свойства личности. При этом профессиональное самоопределение рассматривается не только как динамический процесс формирования личностных качеств, но и как подготовка к выполнению соответствующей социальной роли, посредством осознания и самооценки собственных возможностей, способностей и желаний. На выбор молодыми людьми специальности в значительной степени влияют гендерные стереотипы, ожидания общества по поводу того, какую работу должны осуществлять мужчины, а какую – женщины. Также при выборе профессии важна профессиональная направленность, в основании которой лежат индивидуально-психологические особенности, система потенциалов личности, а также достаточно выраженная половая специфика: у юношей чаще встречается техническая направленность, у девушек − социальная и художественная. Таким образом, в юношеском возрасте большое место занимает именно профессиональное становление, которое осуществляется в рамках учебной деятельности, также особую важность приобретает правиль-

---

* *Научный руководитель – Т.Г. Шатюк, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой соцтальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

ный выбор профессии, один из важнейших факторов, определяющих многое в жизни современного человека [2].

Существование особенностей профессионального самоопределения в юношеском возрасте становится более очевидным и требует современных исследований. Исходя из этого, была подобрана выборка, состоящая из 15 девушек и 15 юношей. Испытуемыми являлись студенты и учащиеся в возрасте 17 – 18 лет УВО, УССО г. Гомеля. Исследование проводилось в течение двух лет. Для выявления особенностей профессионального самоопределения в юношеском возрасте был использован комплекс психодиагностических методик: методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова, методика «Карта интересов» А.Е. Голомштока, методика «Определение профессиональных склонностей» Л.А. Йовайши и методика «Определение основных мотивов выбора профессии» Е.М. Павлютенкова.

В результате лонгитюдного исследования особенностей профессионального самоопределения у девушек и юношей до и после поступления в УВО, УССО было выявлено, что большинство испытуемых поступили на специальности, соответствующие выявленным у них типам профессий (53,3 %), профессиональным интересам (56,7 %) и склонностям (63,3 %). Также были выявлены статистически достоверные различия в соответствии выбранных специальностей типам профессий у девушек и юношей (73,3 % юношей, поступили на соответствующую выявленному типу профессий специальность и 33,3 % девушек; $\varphi = 2{,}26$; $p \leq 0{,}05$). Среди юношей 60% поступили на специальности, соответствующие выявленным профессиональным интересам, среди девушек – 53,3 %. 73,3 % испытуемых-юношей поступили на специальности, соответствующие выявленным у них профессиональным склонностям, что превышает количество поступивших на соответствующие специальности среди испытуемых-девушек – 53,3 %.

У абсолютного большинства испытуемых, как девушек, так и юношей, наблюдается совпадение в выборе профессиональной направленности (66,7 % совпадений по результатам методик до поступления и после поступления в УВО, УССО: $\varphi = 2{,}63$; $p \leq 0{,}01$), профессиональных интересов (80 % совпадений по результатам методик до поступления и после поступления в УВО, УССО: $\varphi = 4{,}9$; $p \leq 0{,}01$) и склонностей (73,3 % совпадений по результатам методик до поступления и после поступления в УВО, УССО: $\varphi = 3{,}2$; $p \leq 0{,}01$) до поступления и после поступления в УВО, УССО. Однако количество юношей, у которых было выявлено совпадение в выборе профессиональных склонностей до поступления и после поступления в УВО, УССО, превышает количество девушек (86,7 % совпадений у юношей и 60% совпадений у девушек; $\varphi = 1{,}71$; $p \leq 0{,}05$). Количество юношей, поступивших на специальности, соответствующие их профессиональной

направленности, профессиональным интересам и склонностям, превышает количество девушек (73,3 % юношей, поступили на соответствующую выявленному типу профессий специальность и 33,3 % девушек; $\varphi = 2{,}26$; $p \leq 0{,}05$, 60 % юношей и 53,3 % девушек поступили на специальности, соответствующие выявленным профессиональным интересам; $\varphi = 0{,}37$, 73,3 % юношей и 53,3 % девушек поступили на специальности, соответствующие выявленным у них профессиональным склонностям; $\varphi = 1{,}15$).

Таким образом, существуют различия в профессиональном самоопределении до поступления и после поступления в УВО, УССО, а также гендерные различия в профессиональном самоопределении: у абсолютного большинства испытуемых, как девушек, так и юношей, наблюдается совпадение в выборе профессиональной направленности, профессиональных интересов. Однако количество юношей, у которых было выявлено совпадение в выборе профессиональных склонностей до поступления и после поступления в УВО, УССО, превышает количество девушек. Это связано с тем, что при выборе профессии для юношей больше, чем для девушек являются важными четкие знания о процессе труда, определенная направленность на умственный или физический труд, их профессиональные склонности более постоянны. Количество юношей, поступивших на специальности, соответствующие их профессиональной направленности, профессиональным интересам и склонностям, в целом превышает количество девушек. Данная особенность связана с тем, что преобладающими мотивами у девушек выступают социальные мотивы, материальные мотивы и эстетические мотивы, поэтому девушки более склонны выбирать профессию, опираясь на мнение общества и на ее эстетическую сторону. Юноши при выборе специальности больше ориентируются на ее престижность и материальную сторону, а также на содержание труда.

Список литературы

1. Дубровина, И.В. Формирование личности в переходный период : от подросткового к юношескому возрасту : учеб. пособие / И.В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения молодежи: учеб. пособие / Е.А. Климов. − Ростов-на-Дону, 2006. – 283 с.

Ю. П. Соболь-Михальцова
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКА НА СТАНОВЛЕНИЕ ЕГО ЛИЧНОСТИ*

В современном мире большое внимание уделяется становлению личности подростка.

Психологически подростковый возраст сложен и противоречив. Уже с начала XX в. он привлекает пристальное внимание исследователей. К настоящему времени психологами получен «большой фактический материал о психологических особенностях подростков» [2, с. 41]. Учеными были исследованы потребности, идеалы, интересы подростков, особенности воли, мотивы деятельности, т.е. многообразие внутренних факторов, влияющих на их становление.

Психологический аспект подросткового возраста выходит на первый план. Развитие психики характеризуется повышенной эмоциональностью и возбудимостью. Ощущая свои физические изменения, подросток пытается вести себя как взрослый. Проявляя чрезмерную активность и необоснованную самоуверенность, он не признает поддержку взрослых. Негативизм и чувство взрослости являются психологическими новообразованиями личности подростка.

В подростковом возрасте обостряется потребность в дружбе, ориентация на «идеалы» коллектива. В общении со сверстниками происходит моделирование социальных взаимоотношений, приобретаются навыки оценки последствий своего или чьего-то поведения или моральных ценностей.

Отечественные психологи, оценивая важность вышеназванных проблем, сходятся в том, что психика индивида – прижизненное онтогенетическое образование – развивается в процессе сложного взаимодействия биологических и социальных факторов, среди которых решающими являются конкретно-исторические условия общественной жизнедеятельности человека, характер его взаимосвязей и общения с другими людьми. Эти положения впервые были обоснованы Л.С. Выготским. Возрастная периодизация, предложенная Д.Б. Элькониным, позволяет, характеризуя подростковый возраст, «акцентировать внимание не на физическом развитии организма, а на появлении психических характеристик» [2, с. 42]. Одной из психологических особенностей подросткового возраста является изменение места ре-

---

* *Научный руководитель – И.В. Сильченко, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

бенка в обществе, смена его позиции при вступлении в новые отношения с миром взрослых, миром их ценностей, что во многом определяет новое содержание его сознания. Подросток осознает, что теперь его поступки, мысли, деятельность будут уже оцениваться с точки зрения ценностей взрослого мира. Следует отметить, что психологические особенности личности подростка оказывают влияние на их взаимоотношения в социальном окружении: взаимоотношения в семье, мнения сверстников, отношения в школе. Подросток будет стремиться к приобщению к мировоззрению своих сверстников, так как в этом возрасте они оказывают на него огромное влияние. Таким образом, становление его как личности будет во многом зависеть от уровня развития тех личностей, с которыми у него наиболее тесные социальные взаимоотношения.

Другой психологической особенностью подростка является интерес к собственному внутреннему миру. Отмечается постепенное усложнение и углубление самопознания, что в раннем юношеском возрасте приводит к становлению относительно устойчивого представления о себе как цельной, отличной от других личности. Именно на основании такого представления о себе к 16–17 годам возникает особое психологическое личностное новообразование, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется восприятием себя членом общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

В 14–15-летнем возрасте нравственные вопросы начинают активно волновать подростков. Осуществляя свой нравственный выбор, они «основываются на тех знаниях, которые у них были сформированы ранее» [1, с. 16]. Но на этом этапе все усвоенное ранее подвергается критической переоценке, и подростки пытаются сами решить для себя, что считать правильным и неправильным. В этот период они не принимают давления со стороны взрослых. Уже к 16-летнему возрасту кризис в нравственном развитии в большинстве случаев оказывается преодоленным. Сфера нравственных представлений стабилизируется и становится более гармоничной.

К началу юношеского возраста у подростков проявляется еще одна психологическая особенность – определение с личными приоритетами, а также установление индивидуальной системы ценностей. В системе нравственных представлений наблюдается «значимая корреляция между всеми тремя ее структурными элементами: Я-реальным, Я-идеальным и Я-нравственным» [1, с. 18]. Интеграция этих элементов обеспечивает реализацию представлений о должном в жизненной активности старших подростков и говорит о достаточном развитии саморегуляции.

Таким образом, на становление личности подростка оказывают влияние различные социальные и средовые факторы, которые путем взаимо-

действия с социально-психологическими особенностями и определяют становление личности подростка.

Список литературы

1. Анищенкова, Ю.Н. Управление процессом воспитания подростков с учетом возрастных особенностей развития нравственных представлений / Ю.Н. Анищенкова // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – №11. – С. 12–19.

2. Лукьянова, И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков / И.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 41.

Е.А. Сукач
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

Одиночество – социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции. В рамках этого понятия различают два различных феномена – позитивное (уединенность) и негативное (изоляция) одиночество, однако чаще всего понятие одиночества имеет негативные коннотации [1].

Проблема одиночества – предмет исследования представителей различных наук философии, медицины, психологии, педагогики, социологии, богословия. Об этом писали З.Фрейд, К.-Г. Юнг, А. Камю, М. Бубер и др. Большинство исследователей подчеркивают негативный характер одиночества: так, например, в факторном анализе эмоционального состояния одиноких людей, выделяется 4 фактора: отчаяние, самоуничижение, невыносимая скука и депрессия (С.Л. Рубинштейн, Ф. Шейвер). В социологическом и культурологическом аспекте анализа одиночество оказывается тесно связано с отчуждением, аномией, изоляцией (Н.Е. Покровский, Г.В. Иванченко). В то же время, в психологии личности часто встречается указание на позитивную ценность одиночества для индивидуации, самоопределения и личностного развития (К.Г. Юнг, А. Маслоу, М.К. Мамардашвили и др.) [2].

---

* *Научный руководитель – О.А. Короткевич, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

Основаниями для типологизации субъективного одиночества являются: особенности восприятия одиночества и своего отношения к нему (отрицательное и положительное); причины одиночества (внешние факторы и обстоятельства, личный выбор). В соответствии с данными основаниями психологами выведены и описаны следующие типы одиночества: субъективное отрицательное, обусловленное личностным выбором (интернальное отрицательное); субъективное отрицательное, обусловленное внешними факторами (экстернальное отрицательное); субъективное положительное, обусловленное внешними факторами (экстернальное положительное); субъективное положительное, обусловленное личностным выбором (интернальное положительное) [3].

Одиночество как социальная проблема возникает вследствие особенностей семейного воспитания, с одной стороны, и недостаточного внимания общества к внутреннему миру и эмоциональной сфере человека, с другой. Среди подростков и молодежи одиночество нередко порождает развитие форм поведения, противопоставляющих личность обществу, либо направленных на уход из него (криминал, алкоголизм, наркомания) [4].

Выделяют три основные типа одиночества:

– одиночество, как изолированность от самого себя, когда индивидуум отказывается от своих желаний, не знает их, не осознает, или не доверяет себе, вместо этого следует за другими, ориентируясь на «правильно» или «нужно»;

– одиночество как изолированность от других людей, когда индивидуум избегает отношений с другими людьми по причине, возможно, неумения строить взаимоотношения, страха оказаться в зависимости, личностных особенностей характера или негативного опыта предыдущий отношений;

– одиночество на протяжении жизненного пути, когда индивидуум осознает, что никто и ничто кроме него самого не смогут дать ему суть для чего жить [5].

Каждое направление в психологии предлагает свои подходы к объяснению причин возникновения одиночества. Психоаналитическая школа (Г.С. Салливан, Ф. Фромм-Рейхман) связывает его истоки с детством – нехваткой родительской любви, ранним отлучением от матери, когнитивная – что чувство одиночества возникает вместе с осознанием диссонанса между желаемым и достигнутым уровнем собственных социальных контактов, а представители социальной психологии (К. Боумен, Д. Рисмен, Ф. Слейтер) возлагают вину на современное общество, в котором нет места для общения, удовлетворения от сопричастности к тому, что делается в мире.

Одиночество в юношеском возрасте связано с основными процессами и феноменами самосознания, оказывает влияние на формирование от-

ношения к себе (эмоциональные проявления одиночества), представлений о себе (когнитивные проявления одиночества), на характерологические особенности и выбор способов поведения (поведенческие проявления одиночества). Одиночество связано с основными жизненными событиями личности (отделение от родительской семьи, расширение контекста социальных отношений, планирование своего будущего, установление интимно-личностных отношений) и задачами развития личности в юношеском возрасте.

Нами было проведено эмпирическое исследования с целью выявления и изучения гендерных особенностей переживания одиночества в юношеском возрасте. В нашем исследовании мы использовали методику субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, методику диагностики степени удовлетворения основных потребностей (тест «Пирамида» А. Маслоу) и методику субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

Нами были получены результаты, свидетельствующие о том, что юноши и девушки, у которых был выявлен средний или высокий уровни одиночества переживают это чувство по-разному. Однако у них имеются отличительные особенности: практически у всех респондентов с высоким и средним уровнями одиночества была выявлена высокая личностная и ситуативная тревожность. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать на них выраженным состоянием тревожности. Было выявлено, что показатели тревожности были выше у девушек, чем у юношей. Это говорит о том, что девушки переживают чувство одиночества труднее, нежели юноши. То есть, мы можем предположить, что высокая тревожность и переживание чувства одиночества взаимосвязаны. Также нами было выявлено, что юношам со средним и высоким уровнями одиночества труднее налаживать социальные контакты, нежели девушкам.

Проведенное исследование показало, что особенности переживания одиночества имеют гендерную обусловленность и связаны с такой личностной особенностью молодых людей, как личностная тревожность. Полученные данные могут быть использованы для разработки программ психологического просвещения и сопровождения юношей и девушек, предупреждающих возникновение чувства одиночества и его негативного влияния.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / Авдеева, Н.Н. и др. Под ред., Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко – СПб. : Прайм-Еврознак; М. : ОЛМА-пресс, 2003. – 666 с.

2. Леонтьев, Д.А. Переживание одиночества: негативные и позитивные аспекты / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова // Психология общения: тренинг человечности. Тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской / под ред. О.В. Соловьевой. – М. : Смысл, 2007. – С. 320-322.

3. Лебедев, В.И. Психология и психопатология одиночества / В.И. Лебедев, О.Н. Кузнецов. – М. : Медицина, 1997. – 354 с.

4. Волков, Б.С. Психология подростков / Б.С. Волков. – СПб. : Питер, 2010. – 240 с.

5. Вердербер, Р. Психология общения: полный курс / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 416 с.

К.И. Татарко
Минск, БГУ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОНФЛИКТЕ МЕЖДУ ЛИЧНОСТЬЮ И ГРУППОЙ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ НЕФОРМАЛЬНЫМ СТАТУСОМ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ*

Подростковый возраст считается критическим, кризисным и трудным возрастным периодом. Это обусловлено повышенной конфликтностью подростков в межличностном взаимодействии, неспособностью нахождения конструктивного способа в разрешении конфликтов. Ко всему прочему наблюдается увеличение деструктивных взаимоотношений в учебных подростковых группах, подъём школьной травли, нередким становятся конфликты между личностью и группой [2; 3]. Корень этой проблемы наряду с недостаточной социальной и коммуникативной компетентностью необходимо искать в содержании социальных представлений о конфликте между личностью и группой. Ведь именно представление о конфликте между личностью и группой и способах его разрешения оказывает определяющее влияние на поведение подростка, поскольку он реагирует не на реальность, а на то, как он себе её представляет [3].

Для того чтобы ознакомиться с содержанием представлений подростков о конфликте меду личностью и группой обратимся к результатам проведённого нами эмпирического исследования. В исследовании приняло участие 55 школьников в возрасте от 11 до 15 лет. Для сбора данных использовались разработанная нами анкета, направленная на изучение пред-

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

ставлений подростков о конфликте между личностью и группой и методика модульный социотест (А.Я. Анцупов), направленная на диагностику межличностных конфликтов и взаимоотношений в классе. Для статистической обработки данных были применены частотный анализ и тест чI. Были получены следующие результаты.

В целом конфликт между личностью и группой является для подростка эмоционально насыщенным, имеет выраженный и экспрессивный характер, предполагает достаточно бурное выражение враждебности (76,4 %), включая проявление вербальной и физической агрессии, но в то же время, конфликт между личностью и группой не ассоциируется с войнами, разрушениями и не предполагает использование мести. По мнению подростков, конфликт между личностью и группой возникает зачастую из-за несовпадения взглядов одного человека и большинства (69,1 %), из-за неадекватного поведения одного из членов группы (63,6 %), а также из-за личных качеств человека (49,1 %). Такими качествами, по мнению подростков, является эгоизм (56,4 %), упрямство (52 %), враждебность (61,8 %). Подростки склонны считать, что в конфликте между личностью и группой преобладают отрицательные стороны (63,5 %), и впоследствии данный конфликт может негативно повлиять на дальнейшее взаимоотношение ранее отвергаемого с другими людьми (58,2 %). По мнению подростков, урегулированием конфликта между личностью и группой должны заниматься сами участники конфликта (58,2 %).

Стоит отметить, что социальные представления это не статичный феномен, а динамичный, способный к изменениям и трансформациям, формирующийся в результате взаимодействия людей друг с другом. Если снова вернуться к подросткам, то следует заметить, что взаимодействие со сверстниками является для них значимой потребностью. В данном возрастном периоде преобладают неформальные взаимоотношения со сверстниками. В результате взаимодействия подростков друг с другом выделяются личности, характеризующиеся большей авторитетностью, престижностью, значительностью и т.д. [1]. Неформальный статус даёт подростку определённые права, привилегии, обязанности и т.д. В свою очередь всё вышеперечисленное может оказывать влияние на личностные характеристики подростка, а также на разделяемые им представления. С учетом сказанного мы определили цель работы следующим образом: выявить представления о конфликте между личностью и группой у подростков с различным неформальным статусом в учебной группе.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы. Подростки с высоким статусом в учебной группе считают, что человек, против которого конфликтует большинство, испытывает дискомфорт ($p=0,014$), а группа - уверенность в себе ($p=0,039$); подростки с высоким и средним стату-

сом считают, что человек, с которым конфликтует большинство членов из его группы, обладает такими личностными характеристиками как эгоистичность и раздражительность. Подростки с низким статусом в учебной группе склонны считать, что типичным проявлением конфликта между личностью и группой является драка (p=0,004). Среднестатусные подростки склонны считать, что человек, с которым конфликтует большинство из его группы, обратится за помощь к учителю.

Обобщая вышесказанное, отметим, что в подростковом возрасте наблюдается усиление негативных взаимоотношений в учебных группах, преобладание деструктивных тенденций в развитии конфликтов между личностью и группой. Причиной этому может служить доминирование негативного содержания в представлениях подростков о конфликте между личностью и группой. Неформальный статус подростков в учебной группе может оказывать влияние на представления о конфликте между личностью и группой.

Список литературы

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

2. Петросянц, В.Р. Структурная организованность жизнестойкости старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде / В.Р. Петросянц // Психология бучения. – 2011. – № 10. – С. 100–109.

3. Семёнов, А.В. Половозрастные различия и динамика представлений подростков о конфликтах : дисс. …канд. психол. наук. : 19.00.05 / А.В. Семёнов. – Москва, 2002. – 221 с.

Секция 4
ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

И.А. Богуш
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

В последнее десятилетие проблемы детей с ограниченными возможностями привлекают внимание широкого круга специалистов. И это не случайно, т.к. в новом тысячелетии ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен рассматриваться не только как объект медико-социальной помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество. Первичным, а иногда единственным институтом социализации для таких детей является семья.

Социально-психологическая характеристика семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития, свидетельствует, что большинство родителей имеют высокий образовательный уровень. Многие из них вынуждены бросить работу или работать не по специальности. В семьях, где имеются дети с особенностями психофизического развития, в 4 раза чаще отмечаются случаи плохих взаимоотношений между членами семьи, что усугубляется отсутствием полноценного досуга и отдыха родителей. Часто дефект ребенка многие родители воспринимают как собственную неполноценность. Это проявляется в том, что они начинают скрывать его от посторонних глаз, не появляются с ним в общественных местах, усугубляя тем самым общественную депривацию ребенка.

Основные проблемы качества жизни семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития, заключаются в следующем – дети с ограниченными возможностями составляют особую социальную группу населения, неоднородную по своему составу и дифференцированную по возрасту, полу и социальному статусу, занимающую значительное место в социально-демографической структуре общества. Особенностью этой социальной группы является неспособность

---

* *Научный руководитель – А.С. Семак, старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

самостоятельно реализовать свои права и возможности, а также самостоятельно удовлетворять свои основные потребности.

Основными социальными проблемами детей с ограниченными возможностями являются барьеры в осуществлении прав на охрану здоровья и социальную адаптацию, образование, трудоустройство. Переход на платные медицинские услуги, платное образование, неприспособленность архитектурно-строительной среды к особым нуждам детей-инвалидов в зданиях общественной инфраструктуры (больницах, школах, средних и высших образовательных учреждениях), финансирование государством социальной сферы по остаточному принципу усложняют процессы социализации и включение их в общество.

Нами было выдвинуто предположение, что существуют различия в структурно-содержательных характеристиках качества жизни семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития, в зависимости от возраста родителей. С целью проверки данной гипотезы было проведено пилотажное исследование, где в качестве основных методов были использованы:

1. Методика МИКЖ–2006 для исследования уровня качества жизни (авторы: В.А. Доморацкий, К.Ю. Королев, Е.Д. Беспанская-Павленко, А.И. Шелихова).

2. Методы статистической обработки: метод описательной статистики с целью измерения среднего показателя и стандартного отклонения.

Определение нормативных показателей методики МИКЖ–2006 проводилось на выборке из 30 родителей на базе Гомельской областной детской больницы медицинской реабилитации. В данном исследовании приняли участие женщины, воспитывающие ребенка с особенностями психофизического развития, проживающие в г. Гомеле и Гомельской области. Возраст испытуемых от 18 до 54 лет. Были выделены следующие группы по возрастам: группа испытуемых в возрасте от 18 до 25 лет, группа испытуемых в возрасте от 26 до 35 лет, группа испытуемых в возрасте от 36 до 55 лет.

Анализируя и сравнивая полученные результаты, была выявлена следующая характеристика общего показателя в процентном соотношении в группах респондентов, которые приняли участие в исследовании:

– в возрастной группе от 18 до 25 лет не выявлен низкий уровень адаптации и составил 0%, к среднему уровню адаптации имеют отношение 17% испытуемых, высокий уровень адаптации в данной возрастной группе составил 83%;

– в возрастной группе от 26 до 35 лет также не выявлен низкий уровень адаптации, средний уровень составил 42%, с высоким уровнем выявлено 58% испытуемых;

– в возрастной группе от 36 до 55 лет низкий уровень адаптации составил 8%, средний уровень составил 34%, с высоким уровнем адаптации в данной группе выявлено 58% испытуемых.

Следовательно, период физиологической активности и максимальной субъективной удовлетворенности своим физическим самочувствием приходится на 18–35 лет. Статистически достоверные различия между возрастными группами отмечаются по следующим показателям: качество физиологических функций и социальные коммуникации: в возрастной группе от 36–55 лет показатели значительно ниже. Три разновозрастные группы (18–25лет, 26–35 лет, 36–55лет), принявшие участие в нашем исследовании не показали 100% удовлетворенности физиологической, психосоциальной и социальной адаптацией.

Коэффициент дезадаптации в возрастной группе от 36–55 лет выше по сравнению с двумя другими исследуемыми группами, что указывает на плохую адаптацию испытуемых данной группы к собственному состоянию здоровья. Еще одним негативным моментом в данной проблеме является сокращение круга друзей и, как следствие, недостаточная реализация своих потребностей в общении, что обусловлено качеством жизни и уходом в проблему здоровья своего ребенка.

В ходе анализа полученных результатов наша гипотеза о существовании различий в структурно-содержательных характеристиках семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития, в зависимости от возраста родителей, получила подтверждение. Результаты исследования можно объяснить тем, что реализация возложенных на родителей задач по воспитанию детей с особенностями психофизического развития затруднена. У таких родителей часто отсутствуют специальные знания об особенностях развития ребенка, специфике его воспитания и обучения, что и ведет к нарушению адаптации и качества жизни семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития.

Список литературы

1. Краузе, М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.П. Краузе; предисл. Й. Фенглера; пер. с нем. К.А. Назаретян; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова.– М. : Издательский центр «Академия», 2006.– 208 с.

2. Савченко, Т.Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 170 с.

3. Доморацкий, В.А. Исследование уровня качества жизни оригинально методикой МИКЖ–2006: методические рекомендации /

В.А. Доморацкий [и др.]. – Минск : БГУ, 2009. – 30 с.

4. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями / под ред. А. Поликова. – М : КТМУ – 1996 – 207с.

О.А. Ваганова
Брест, БрГУ имени А.С.Пушкина

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА У РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ МАТЕРЕЙ*

Эмоциональное благополучие как устойчивое эмоционально-положительное состояние ребенка, которое выражается в чувстве безопасности, положительном самоощущении в отношениях с другими людьми и выступает основой его высокой познавательной активности, является фундаментом формирования отношения ребенка к миру и развития всех сфер его будущей личности. Эмоциональное благополучие зависит от степени удовлетворенности потребностей ребенка. Если базисные потребности ребенка не удовлетворены уровень эмоционального благополучия ребенка будет невысок. Продолжительная депривация может привести к отставанию в общем и речевом развитии, недостаточному развитию тонкой моторики и мимики; в дальнейшем могут проявляться и эмоциональные нарушения в виде общей сглаженности проявления чувств, при нередкой склонности к страхам и тревоге, поведенческие отклонения (частые реакции активного и пассивного протеста и отказа, недостаток чувства дистанции в общении или, наоборот, затруднения при контакте).

В эмоциональном благополучии можно выделить несколько составляющих, каждая из которых представляет собой континуум между положительным и отрицательным полюсами. В совокупности они представляют собой уровень общего эмоционального благополучия ребенка.

Безусловно, одним из важнейших факторов, формирующих гармонически развитую личность ребенка является родительская позиция в семейном воспитании. От того, какой позиции будут придерживаться родители, во многом зависит развитие личности ребенка, и как следствие его будущее. Подкрепление или наказание родителями определенных позиций и взглядов ребенка будут способствовать развитию сильной и уверенной в себе личности или, наоборот, неуверенной и слабой.

---

* *Научный руководитель – И.Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития БрГУ имени А.С. Пушкина*

Проявляя свое эмоциональное отношение, взрослый формирует у ребенка потребность в эмоциональном взаимодействии, которое является содержанием первой формы общения – ситуативно-личностной. Эмоциональная депривация ребенка в этом возрасте ведет к задержке и искажениям развития не только общения, но и всей эмоционально-личностной сферы. Основное внимание уделяется структуре и содержанию эмоциональной сферы ребенка, хотя не отрицается влияние его эмоционального состояния на развитие познавательной сферы. Роль эмоционального общения в предупреждении и терапии депривационных последствий (госпитализм и его более мягкие формы) состоит не только в развитии самого общения и всех остальных форм деятельности (которые являются основным предметом исследования), но и в формировании и поддержании стабильного, благополучного (а точнее – эмоционально-положительного) состояния ребенка.

Целью курсового исследования являлось сравнение уровня эмоционального благополучия детей раннего возраста у работающих и неработающих матерей. Для достижения поставленной цели мы использовали методику, разработанную И.В. Шматковой. Указанная методика включает в себя специально разработанную схему наблюдения и анкету для матерей, в которых содержится перечень показателей нарушений эмоционального благополучия ребенка 2-го / 3-го года жизни по следующим сферам: сфера кормления, сфера сна, эмоциональная сфера, сфера отношений ребенка со взрослыми, сфера отношений ребенка со сверстниками (только у детей 3-го года жизни) и сфера развития самостоятельности. Данные показатели представляют собой описание проявлений поведения ребенка, доступных объективному наблюдению.

Итак, результаты исследования выявили следующее. Не смотря на то, что средний показатель в группе детей, мамы которых работают выше, нежели чем в группе детей, мамы которых не работают. У детей 1-ой группы наблюдаются более высокие показатели в следующих сферах: сфере питания, сфере сна, сфере отношений ребенка со сверстниками. У детей 2-ой группы наблюдаются более высокие показатели в сфере развития самостоятельности и в сфере отношений ребенка со взрослыми.

Средний показатель (по всем сферам) по группе детей, мамы которых работают, равен 95,54, а средний показатель (по всем сферам) по группе детей, мамы которых не работают – 78,17.

Не смотря на то, что средний показатель в группе детей, мамы которых работают выше, нежели чем в группе детей, мамы которых не работают. У детей 1-ой группы наблюдаются более высокие показатели в следующих сферах: сфере питания, сфере сна, сфере отношений ребенка со сверстниками. У детей 2-ой группы наблюдаются более высокие показате-

ли в сфере развития самостоятельности и в сфере отношений ребенка со взрослыми.

О.И. Дудник
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

Такая структура общества, как семья, существует уже достаточно длительное время, но вопрос о достижении гармонии в семье до сих пор остается открытым, поскольку количество разводов из года в год увеличивается, как и количество неудовлетворенных семейной жизнью. Существует немало причин подобного положения вещей, одной из которых выступает семейная иерархия или распределение ролей в семье. Об актуальности проблематики данной области исследования свидетельствует то, что представления молодых людей выступают в качестве своеобразной модели будущей семьи.

С.В. Ковалев подчеркивает важность формирования адекватных брачно-семейных представлений юношей и девушек. В настоящее время представления о браке у молодежи имеют ряд негативных особенностей: так, в возрасте 13–15 лет происходит прогрессирующее разделение и противопоставление понятий любви и брака. То есть юноши и девушки могут воспринимать семью как помеху своим чувствам и лишь впоследствии, мучительным путем проб и ошибок, прийти к постижению нравственно-психологической ценности брака. Задача заключается в том, чтобы сформировать у старшеклассников понимание ценности семьи и постараться создать правильное понимание соотношения любви и брака и роли любви как основы долгосрочного союза [1].

Следующее, что характеризует брачно-семейные представления молодых людей, – это их явная потребительская нереалистичность. Наблюдается также и другая опасная тенденция – чрезмерность требований к партнеру и супругу: это касается в основном девушек [1].

В.И. Зацепин отмечает также пигмалионизм в межличностном восприятии юношей и девушек. Выявлена прямая связь между характером самооценки и уровнем оценки желаемого супруга (супруги) по многим качествам [1].

---

* *Научный руководитель – А.С. Семак, старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

Далеко не последнюю роль в процессе формирования модели будущих семейных отношений играет положение членов семьи в ее структуре. Структура семьи – это состав ее членов, а также совокупность их взаимоотношений [2]. В свою очередь, структура семьи напрямую зависит от взаимодействия ролей в семье. Роль – нормативно одобряемая модель поведения, ожидаемого от человека, занимающего определенную социальную позицию в межличностных отношениях. Ролевая структура семьи характеризуется распределением ролей, то есть тем, какие обязанности выполняет в семье каждый ее член [3].

Подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни – неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения. Вместе с тем еще совсем недавно считалось, что молодой человек по достижении определенного возраста уже полностью готов к созданию семьи. Однако многочисленные социологические и педагогические исследования убеждают нас в том, что это не так, и поэтому готовность юношей и девушек к вступлению в брак и созданию семьи должна стать целью психологической работы.

Функционально-ролевая согласованность в структуре взаимодействия супругов предполагает добрачную образовательно-операциональную подготовку молодежи. Молодые люди должны иметь определенные знания, умения и навыки, необходимые для семейной жизни. Отдельные группы молодежи, будучи физиологически и социально-психологически (на уровне межличностных отношений) готовыми к браку, тем не менее, не полностью достигают необходимого требуемого для этого уровня объема знаний, умений и навыков, т. е. инструментальной подготовки. Вместе с тем преобладающая исходная молодежная установка в предполагаемом распределении ролей в семье базируется на принципе «справедливости». Таким образом, приходится констатировать, что многие молодые люди психологически и технологически являются не готовыми к выполнению социальных функций супругов [4].

Анализируя материал по данной проблематике, можно заключить, что представления о распределении ролей в семье в юношеском возрасте искажены, что может свидетельствовать, как и о недостаточной подготовке молодых людей к вступлению в брак, так и о снижении ценностной ориентации в отношении семьи.

В предпринятом нами исследовании представлений о распределении ролей в семье в юношеском возрасте приняли участие 62 учащихся СШ № 27 г. Гродно в возрасте 16–18 лет, из них 30 юношей и 32 девушки.. В ходе исследования в качестве основной выступала методика «Определение особенностей распределения ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская). Методика личностного дифференциала использовалась

как дополнительная, позволяющая выявить представления юношей и девушек касательно образа будущего супруга/супруги.

В результате проведенного нами исследования гипотеза о существовании различий в представлениях о распределении ролей в семье в юношеском возрасте по половому признаку подтвердилась. Были выявлены значимые различия в представлениях о роли «организация развлечений», т.е. юноши, в отличие от девушек, в большей степени склонны полагать, что данная роль должна реализовываться супругой. В отношении роли «хозяина» («хозяйки») в представлениях юношей и девушек также были установлены значимые различия. Так, девушки склонны относить обязанности по ведению домашнего хозяйства супруге, тогда, как юноши придерживаются представления о том, что данная роль должна быть реализована обоими супругами. Статистическая обработка показала, что существуют различия в представлениях о роли «организация семейной субкультуры». Девушки в большей степени, чем юноши определяют данную роль как реализуемую супругой, а юноши считают, что данную роль должны реализовывать оба супруга в равной степени.

Также были обнаружены значимые различия в оценке образа будущего супруга/супруги, а именно в отношении доминирования-подчинения. Девушки в большей степени склонны оценивать своего будущего супруга как доминирующего в семье, чем юноши. Юноши наоборот проявляют тенденцию к доминированию в семье, отводя своей будущей супруге роль подчиняющейся.

Таким образом, представления о будущем супруге и о браке в целом в юношеском возрасте можно рассматривать в качестве модели будущей семьи. В соответствии с этим, деятельность по формированию у молодежи адекватных представлений о будущей семейной жизни должна быть неотъемлемой частью системы воспитания молодого поколения.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Семейная психология: учеб. пособие / Г.М. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.

2. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с.

3. Алешина, Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины /Ю.Е. Алешина // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.

4. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учеб. пособ. для вузов /Л.Б. Шнейдер. – Изд. 4-е. – М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 736 с.

Е.П. Качан
Минск, БГУ

ВЛИЯНИЕ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ В СЕМЬЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ*

Необходимость изучения проблемы коммуникативных способностей определяется логикой развития психологических исследований общения. В то время как феномен общения активно изучается зарубежными и отечественными исследованиями, проблема условий формирования и развития коммуникативных способностей, проблема диагностики коммуникативных способностей, не является предметом глубокой научной разработки, хотя эта проблематика является важной и объемной [1;2]. Изучение коммуникативных способностей старшеклассников, выявление закономерностей и факторов, влияющих на их развитие, создает реальную основу для выбора научно-обоснованного подхода к формированию коммуникативных способностей в переходный период от подросткового возраста к юношескому.

Цель настоящего исследования – установить влияние сиблинговой позиции в семье на формирование коммуникативных способностей старшеклассников.

Гипотеза исследования – сиблинговая позиция, занимаемая младшими детьми, является наиболее благоприятной для формирования коммуникативных способностей.

В основу исследования легли теоретико-методологические положения представителей психодинамического подхода к развитию личности (К. Хорни, А. Адлер, В. Шутц), согласно которым опыт отношений, полученных в раннем возрасте определяет развитие личности и зависит от характера взаимоотношений между ребенком и родителями. Базисом анализа коммуникативных способностей в дипломной работе послужили фундаментальные научно-теоретические принципы и подходы к изучению проблемы способностей, разработанные в трудах А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова, С.Л.Рубинштейна, Б.М. Теплова и других отечественных психологов. Мы также опирались на некоторые теоретические положения о развитии коммуникативных способностей в онтогенезе, сформулированные в трудах Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, М.И.Лисиной, И.С.Кон, А.В.Мудрик, В.Э.Пахальян.

В исследовании приняли участие 120 школьников в возрасте 14–16 лет.

---

* *Научный руководитель – А.И. Кулак, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ*

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методики: 16-факторный личностный опросник Кеттела (форма С), «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А.Федорошин (КОС-2), «Методика оценки коммуникативных способностей старшеклассников» Н.А. Воробьёвой [3].

Статистическая обработка данных полученных осуществлялась с помощью дисперсионного анализа и t-критерия Стьюдента - в программе SPSS (версия 17.0).

Использование дисперсионного анализа позволило утверждать, что сиблинговая позиция оказывает значимое воздействие на формирование коммуникативных способностей. Были выявлены значимые различия между сиблингами, по уровню проявления коммуникативных склонностей ($p < 0{,}002$); по уровню экстраверсивности ($p < 0{,}005$); уровню коммуникативных свойств ($p < 0{,}001$) и по уровню проявления структурных компонентов коммуникативных способностей ($p < 0{,}001$).

Исходя из полученных данных, можно сделать выводы, что особое значение в психическом развитии ребенка, которое придавалось семейной среде (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, К. Хорни, В. Юстицкис, Э. Эйдемиллер и др.), так же справедливо и в отношении формирования коммуникативных способностей. Сиблинговая позиция в семье влияет на формирование коммуникативных способностей. На наш взгляд, это может объясняться как личностными особенностями присущими той или иной сиблиноговой позиции, так и структурой семьи и её внутриролевым взаимодействием.

Для того чтобы проверить выдвинутую гипотезу и определить, какая сиблинговая позиция, является наиболее благоприятной для формирования коммуникативных способностей, мы с помощью t-критерия Стьюдента сравнили попарно сиблингов. *Различия были выявлены между старшими и младшими сиблингами*: в проявлении положительных эмоций и доверия к людям; в эмпатическом отношении; в проявлении экстраверсивных качеств; в проявлении нонконформизма т.е. независимость, ориентация на собственные решения, находчивость, стремление иметь собственное мнение; в проявлении коммуникативных склонностей; в суммарном показателе сформированности коммуникативных способностей. И *различия были выявлены между единственными и младшими сиблингами*: в проявлении положительных эмоций и доверия к людям; в эмпатическом отношении; в способности получать удовольствие от общения; в уровне проявления коммуникативных склонностей; в суммарном показателе сформированности коммуникативных способностей.

Таким образом, нам удалось подтвердить гипотезу о том, что сиблинговая позиция, занимаемая младшими детьми, является наиболее

благоприятной для формирования коммуникативных способностей. Анализ существующих подходов, относительно порядка рождения и его влияния на личностные особенности детей отчасти объясняет тот факт, что первые и единственные дети уступают младшим сиблингам в семье в формировании коммуникативных способностей. В исследованиях некоторых авторов (Н.Миллер, Т.Н. Трефиловой) показано, что большое влияние на общее психическое, когнитивное и речевое развитие ребёнка оказывает его взаимодействие с сиблингами. «Взаимодействие со старшими сиблингами приводит к более легкому усвоению младшими прагматического аспекта речи, необходимого для общения с ровесниками» [4]. Младшие сиблинги менее интровертированы, более артистичны, имеют более развитое чувство юмора, более эмпатийны. Данные психологические особенности, на наш взгляд, способствуют формироваю коммуникативных способностей.

Список литературы

1. Митина, Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей / Л.М. Митина. – Кемерово, 1996. – 49 с.

2. Кидрон, А.А. Коммуникативная способность и её совершенствование : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Кодрон. – Ленинград, 1981 – 253 с.

3. Воробьёва, Н.А. Структурно-функциональные характеристики семьи как фактор развития коммуникативных способностей старшеклассников : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.А. Воробьва. – Кемерова, 2004. – 187 с.

4. Трефилова, Т.Н. Особенности речевого развития у детей из многодетных семей : дис. … канд. психол. наук 19.00.07 / Т.Н. Трефилова. – Москва, 1998. – 158 с.

А.М. Климчук (Радкевич)
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ У ЛИЦ СТАРШЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА*

Подготовка к предстоящей семейной жизни всегда была задачей не менее важной, чем подготовка к труду. Но эта проблема никогда не стояла так остро, как сейчас. В условиях политических, экономических и соци-

---

* *Научный руководитель – В.Ю. Москалюк, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития БрГУ имени А.С. Пушкина*

альных преобразований семья оказалась в эпицентре общественных проблем, повлекших за собой изменение взглядов молодежи на брак и семью. Это выражается в таких негативных процессах, как все большее распространение альтернативных форм брачно-семейных отношений, снижение престижа семьи и потребности иметь детей, увеличении числа разводов и внутрисемейного насилия. Налицо угроза дегуманизации отношений между мужчиной и женщиной, рост сексуального отчуждения, нестабильности интимных отношений. В.Н. Дружинин отмечал, что медико-педагогические исследования показывают, что юноши и девушки невежественны в элементарных вопросах, решение которых первостепенно для семьи. Очень поверхностными являются знания из области психологии семейных взаимоотношений, деторождения и ухода за младенцами [1].

По мнению специалистов, непрочность современных браков в значительной степени определяется тем, что у молодежи не воспитывается истинное уважение к институту семьи. Кроме того, часто определяющее влияние на возникновение этих процессов оказывают средства массовой информации, которые часто пропагандируют бессмысленную жестокость, индивидуализм, проявляющийся в потребительской позиции, что не может не отразиться на отношении молодых людей к институту семьи и брака. Вот почему сегодня одним из приоритетных направлений развития страны, по мнению И.Ф. Александрова, является укрепление семьи [2].

В последние годы было проведено много исследований по изучению представлений молодежи о будущей семейной жизни, об их готовности к браку. Под психологической готовностью к брачным отношениям вслед за А.И. Левином, мы понимаем особую интегральную характеристику, объединяющую мотивы, знания, умения и качества личности, которые обеспечивают построение отношений супругов в браке и выражены в соответствующих когнитивных, мотивационных, эмоциональных и поведенческих аспектах [3]. Вопрос о будущем браке становится особо актуальным для молодежи еще в период обучения в старших классах школы, не говоря уже о высших учебных заведениях. Но, несмотря на его значимость, в образовательных программах не предусмотрена целенаправленная психолого-педагогическая работа по подготовке юношей и девушек к браку.

Для получения информации по вопросам готовности молодежи к браку нами были использованы: методика «Ролевые ожидания и притязания в браке (РОП)», тест-карта оценки готовности к семейной жизни И.Ф. Юнда, модифицированный вариант методики Н.П. Фетискина для диагностики перцептивно-интерактивной компетентности, анкета «Мотивы вступления в брак», разработанная С.И. Голод и авторская анкета «Готовность современной молодежи к браку».

Выборка исследования представлена студентами 3–5 курсов БрГУ им. А.С. Пушкина в возрасте 19–23 лет в количестве 140 человек.

Анализ эмпирических данных показал, что ведущими мотивами вступления в брак являются любовь и общие интересы, которые относятся к мотивам высокого уровня. Как для парней, так и для девушек построение карьеры важнее вступления в брак, они полагают, что важнее иметь достаточно ресурсов для того, чтобы обзаводиться семьей.

Идеальный период ухаживаний до момента вступления в брак – 6–12 месяцев для девушек и 1–2 года для юношей, а оптимальный возраст для вступления в брак – до 25 лет для девушек и до 30 лет – для юношей. Гендерные различия по вопросу времени создания семьи практически не имеют места, разве что чуть больше девушек считает, что нужно создавать семью сразу после окончания вуза, а чуть больше юношей – что для начала нужно окончить вуз, построить карьеру, а затем задумываться о семье.

По мнению большинства респондентов, брак должен быть официально зарегистрированным. Проживать молодая семья должна в собственном или съемной жилье. Главой семьи, так же, как и добытчиком, остается мужчина. Наличие детей в браке обязательно, а любовь является необходимым условием счастливого брака. У половины молодых людей модель поведения их родителей является образцом при планировании собственной семейной жизни. Но при выборе брачного партнера они предпочитают ориентироваться на собственное мнение.

В связи с преобладанием в современной семье партнерских отношений, проявляющихся в стремлении помогать друг другу, юноши наряду с девушками, настроены в будущем активно заниматься домашним хозяйством. Идеальный муж, по мнению респондентов, должен обладать такими качествами, как любовь к жене и понимание ее, любовь к детям и выделение достаточного времени для их воспитания, возможность хорошо зарабатывать и помогать жене по хозяйству. Идеальная жена – это добрая и ласковая женщина, с удовольствием занимающаяся детьми и умеющая вкусно готовить, а также понимающая и уважающая мужа. Во избежание семейных ссор и конфликтов молодежь считает оптимальным вариантом четкое разграничение семейных функций и ролей. У большинства опрашиваемых наблюдается средний уровень превентивной удовлетворенности браком, а аспектами, которые наиболее привлекают молодежь в браке, являются возможность жить вместе с любимым человеком, рождение и воспитание детей, любовно-сексуальная сторона отношений, семейные заботы и обязанности мало привлекают молодежь.

Наиболее значимыми сферами для лиц старшего юношеского возраста являются следующие: личностная идентификация с партнером, родительско-воспитательная сфера, социальная активность, эмоционально-

психотерапевтическая сфера и внешняя привлекательность. Таким образом, основные роли, которые, по мнению респондентов, должен играть в семье их супруг, это: понимать брачного партнера и разделять его интересы, уметь обращаться с детьми, быть социально активным, уметь войти в роль «психотерапевта», который готов выслушать и поддержать в трудной жизненной ситуации, а также следить за своим внешним видом, чтобы было приятно выходить «в свет».

Старший юношеский возраст является оптимальным для вступления в брак. Вместе с тем, в силу имеющихся социально-экономических факторов, под воздействием массовой культуры и традиций ближайшего окружения, часто деструктивных по содержанию, данная категория лиц в большинстве своем в официальных брачных отношениях не состоит. Такое положение не только негативно сказывается на демографической ситуации, но и приводит и инфантилизму молодых людей.

Список литературы:

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.

2. Александров, И.Ф. Семья как первичная ячейка и как субъект права // Актуальные проблемы поведения. – 2003. – № 3 – С. 13–19.

3. Левин, А.И. Современная семья и ее эволюция в условиях перехода к постиндустриальному обществу / А.И. Левин, Л.В. Левина. – Курск, 2001.– 218 с.

М.Г. Климук
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОК ПО ОТНОШЕНИЮ К МАТЕРИНСТВУ*

Изучение социальных установок в отношении материнства является важным и актуальным в современной психологии. Обусловлена эта актуальность негативными особенностями демографической ситуации в современной Беларуси. Так, социологи отмечают неблагоприятные процессы деградации семейного образа жизни, снижение престижа и ценности семьи, рост семейного насилия. Согласно исследованиям отечественных социологов, малодетность сегодня становится жизненной нормой: половина бело-

---

* *Научный руководитель – Д.Э. Синюк, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

русских семей воспитывает только одного ребенка, и многие родители не стремятся к рождению последующих детей, ссылаясь на недостаточность своих средств, времени и сил. Эти явления во многом обусловлены недостаточной социальной ценностью материнства в современном обществе.

При изучении социальных установок студенток по отношению к материнству представляется важным выяснение содержания данного понятия. В социальной психологии понятие социальной установки (аттитюда) служит для обозначения субъективных ориентаций индивидов как членов группы (или общества) на те или иные ценности, предписывающие им определенные социально принятые способы поведения (У. Томас, Ф. Знанецкий). Данное понятие используется при изучении отношения личности к тем или иным социальным объектам, механизмов саморегуляции, устойчивости и согласованности социального поведения.

Важным при изучении указанной темы является также выяснение содержания понятия материнства. Мы обнаружили, что в современной психологии отсутствует его единое определение. Так, В.И. Брутман рассматривает материнство как одну из социальных женских ролей, на содержание которой детерминирующее влияние оказывают общественные нормы и ценности, а Ф. Хорват понимает его как личностные качества женщины, ее биологические и психологические особенности, которые она имеет как бы в себе, как какую-то художественную способность, вроде врожденного таланта. В то же время Е.В. Матвеева определяет материнство как особый тип деятельности женщины, опираясь на положение В.В. Давыдова о типологии деятельности. Изучение материнства ведётся в различных аспектах, психологических школах и направлениях. Разные точки зрения на материнское поведение затрагиваются в психологии личности, в детской психологии, педагогической психологии и т. д. В работах таких психологов, как Г.Г. Филиппова, В.И. Брутман, Т.А. Гурьянова, И.С. Кон, Е.В. Матвеева, С.Ю. Мещерякова, Е.Б. Айвазян, Р.В. Овчарова и др., достаточно тонко и тщательно исследованы особенности психологического состояния женщины во время беременности, динамика этих состояний, связанная с успешностью ее адаптации к материнству.

В настоящем исследовании мы выявляли у студенток степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское». Для решения поставленной цели мы разработали методику, основываясь на идее С.А. Будасси. В данной методике испытуемым предлагался список из 50 слов, представляющий собой качества характера людей. Из этого списка испытуемым предлагалось выписать во вторую колонку таблицы 20 значимых, на их взгляд, качеств матери, из которых 10 должны были описывать идеальную мать, а другие 10 являться отрицательными качествами. После заполнения второй колонки испытуемые заполняли первую колонку

таблицы, работая со словами второй колонки. Здесь они должны были описать себя таким образом, чтобы на первом месте этой колонки стояло то качество, которое им присуще больше всего, на втором месте – присуще, но менее, чем то качество, которое записано первым и т.д. В последнюю очередь в третьей колонке испытуемые должны были аналогичным образом описать свой идеал матери. В исследовании приняли участие 80 студенток педагогических и непедагогических специальностей БрГУ имени А.С. Пушкина.

В результате исследования согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское», студентки были условно разделены нами на три группы (см. рисунок).

Как видно из рисунка, лишь у незначительной части студенток непедагогических специальностей и у пятой части студенток педагогических специальностей обнаружена низкая степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское». У четверти студенток непедагогических специальностей и у десятой части испытуемых педагогических специальностей выявлена средняя степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального». У большей же части студенток непедагогических специальностей и у большинства студенток педагогических специальностей обнаружена высокая степень согласованности между «Я-реальным» и «Я-идеальным» в сфере «Я-родительское».

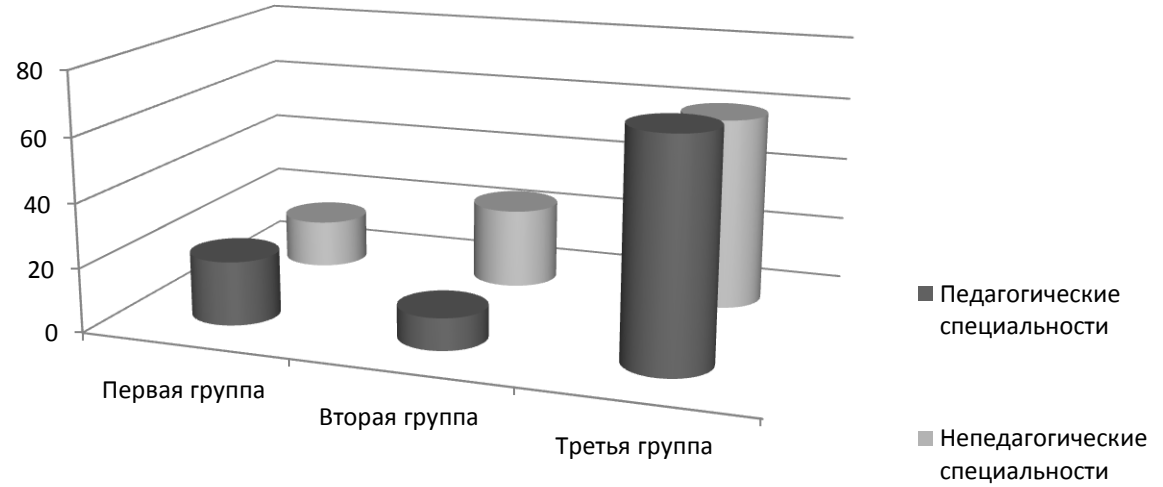


Рисунок – Степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское» у студенток педагогических и непедагогических специальностей

В результате дальнейшей интерпретации полученных результатов мы сделали вывод о том, что наиболее благополучный вариант для формирования адекватной мотивации к материнству представлен у студенток второй группы со средней степенью согласованности между «Я-реальным»

и «Я-идеальным». Эти студентки объективно оценивают себя как будущих матерей, они понимают, что одни качества у них развиты в достаточной степени для того, чтобы выполнять функции, предписанные ролью матери, в то время как другие качества, присущие, по их мнению, идеальной матери, ещё нуждаются в дальнейшем развитии и совершенствовании. Этих студенток можно считать в наибольшей степени психологически готовыми к выполнению социальной роли матери.

Менее благополучная ситуация складывается у студенток, относящихся к третьей группе. Они не боятся вступать в брак и рожать детей, чувствуют себя уверенно. Однако вместе с этим у них присутствует недооценка тех трудностей, которые могут возникнуть у них в связи с выполнением данной роли, поэтому можно предположить о возможных проблемах у студенток этой группы в будущем, когда они решатся родить детей. Что касается студенток первой группы, имеющих низкую степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское», то можно говорить о возможном наличии у них психологических барьеров: у них может быть сформирован страх и нерешительность принять на себя роль матери. Они не уверены, что смогут хорошо её выполнить.

В.И. Лепко
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

СВЯЗЬ ЗАБОТЛИВОСТИ И ЗАЩИТНОГО СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СУПРУГОВ*

В психологии термин «забота» определяется как удовлетворение потребности. Поэтому заботу родителей можно определять как обеспечение безопасности и уход за своим ребенком, создание условий для успешного удовлетворения потребностей [5].

Заботящийся человек всегда стоит перед выбором: чьи потребности нужно удовлетворить изначально. Свои или объекта заботы. Так же заботящийся должен выстроить правильную иерархию потребностей того, о ком заботится, так как в каждой ситуации определенная потребность преобладает [6]. В трудах некоторых авторов отмечается уникальность осознания человеком потребности другого человека и определение структуры действий по их удовлетворению [8]. Так, например, забота взрослого о ре-

---

* *Научный руководитель – Е.В. Костюченко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

бенке ориентирована не только на актуальные потребности, а так же и на будущие цели. Так можно определить, что забота – это всегда содействие благополучию другого, обеспечение психологического комфорта. Содействие удовлетворению потребности в самоактуализации так же можно назвать заботой. Так как данная потребность подразумевает стремление к успеху, к развитию себя до максимально возможного уровня, это всегда активные действия человека, противостояние трудностям. В этом смысле забота о человеке может заключаться в создании условий для успешного становления человека как личности, устранении каких-либо факторов, которые могут приносить некий дискомфорт. Однако необходимо отметить, что устранение дискомфорта может быть губительным для человека, о котором заботятся. Так как любые помехи заставляют искать пути решения, а значит, и развиваться как личность [7]. Э. Фромм связывает заботу с ответственностью, что предполагает выполнение некоторых родительских функций по отношению к субъекту заботы [3].

Необходимо отметить, что забота, наряду с пользой; может приносить вред и своему субъекту. Истинная забота обогащает человека, раскрывает его ресурсы, псевдозабота, как правило, истощает и может сделать зависимым не только лицо, по отношению к которому осуществляется забота, но и, ее субъекта.

В настоящее время многими исследователями изучается проблема коппинг-стратегий или совладающего поведения у супругов. Под термином «копинг» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними. Копинг-поведение – форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. Это поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. При выборе активных действий повышается вероятность устранения воздействий стрессоров на личность. Особенности этого умения связаны с «Я-концепцией», локусом контроля, эмпатией, условиями среды [4].

Многие события являются стрессовыми потому, что они включают элементы, справиться с которыми люди бывают недостаточно подготовленными [2]. В. Авдеев высказал соображение, что люди, уверенные в своей способности решить ту или иную проблему, проявляют большую эффективность в творческом анализе трудных ситуаций. В этом случае успех решения проблемы может по механизму обратной связи повысить уверенность в своей способности преодолеть стресс. Эту стратегию (решение

проблемы) можно отнести к когнитивно-поведенческому процессу и обеспечения адаптивных способов реакции на проблемы.

Для того, чтобы оценить степень связи заботы и защитного совладающего поведения супругов, имеющий различный стаж в браке нами было проведено исследование. Диагностическим инструментом выступили следующие методики: Копинг-тест Лазаруса – С. Фолкмана (в адаптации Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева), копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS) (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер) (адаптация Т.А. Крюковой) , опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (адаптация Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников), диагностики уровня заботливости личности (Андреева М.В.). в исследовании принимали участие: 60 супружеских пар. Выборка составляет 120 человек. Из них 60 мужчин и 60 женщин Пары сортировались в соответствии с количеством лет, прожитых в браке.

В соответствие с этим респонденты были нами разделены на следующие группы: 0–5 лет в браке, 5–10 лет в браке, более 10 лет в браке.

В результате проведения исследования нами были получены следующие данные. В первой группе ориентация на бегство-избегание выше у женщин, чем у мужчин. Данная стратегия предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения. Эмоционально ориентированный коппинг преобладает у женщин. Отвлечение выше у женщин, чем у мужчин. Это можно объяснить с позиции лабильности женской психики.

Во второй группе респондентов (супруги, имеющие стаж в браке от 5 до 10 лет) получены следующие различия по полу. Конфронтационный коппинг выше у женщин, чем у мужчин. При возникновении трудностей женщина справляется с ними с помощью стратегии противостояния, это позволяет бороться с ситуацией. Самоконтроль выше у женщин, чем у мужчин.

В третьей группе респондентов (супруги, имеющие стаж в браке свыше 10 лет) получены следующие различия по полу. Самоконтроль выше у женщин, чем у мужчин. Принятие ответственности выше у женщин, чем у мужчин. Отвлечение выше у женщин, чем у мужчин.

В ходе проведенного нами исследования было выявлено, что связи между заботливостью и стажем нет. Поэтому это дает нам возможность говорить, что заботливость как психологическая характеристика является постоянной и ее выраженность не меняется с увеличением стажа в браке. Таким образом, это дает нам возможность в последующем с другой стороны изучить отношения супругов.

Список литературы

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал – 1994. – № 1 – С. 3–18.

2. Вагин, И.О. Уроки психологической защиты / И.О. Вагин. – СПб. : Питер – 2001 – 160 с.

3. Винникот, В.Д. Маленькие дети и их матери / В.Д. Винникот. – М. : Класс, 1998. – 80 с.

4. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика : Справочник практического психолога / Малкина-Пых И.Г. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 992 с.

5. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.

6. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб : Евразия, 1997. - 430 с.

7. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб : Евразия, 1999. – 317 с.

8. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

Е.В. Лучиц
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К ОТЦОВСТВУ*

В последнее время для современного общества стали характерны малодетность семьи, феминизация, феномен «социального сиротства», ослабление воспитательной роли отцов, значительное снижение стабильности семьи и другие негативные социальные явления. В связи с этим встает задача обратить внимание на то, как молодежь относится к родительству, как молодые люди собираются реализовывать роль отца. Отцовство в отечественной психологии рассматривается как структурно-динамический феномен, связанный с развитием личности отца, включающий потребностно-эмоциональный, операциональный, ценностно-смысловой и оценочный компоненты.

Изучив литературу по проблеме исследования, мы выяснили, что одним из психологических новообразований юношеского возраста является

---

* *Научный руководитель – Д.Э. Синюк, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

стабильная «Я-концепция», в рамках которой формируется представление о себе как отце в виде образа «Я-родительское» и системы представлений «Я-идеальный отец». Также юношеский возраст связан с формированием мировоззрения как системы взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах жизнедеятельности как жизненной философии человека. У юношей появляются устойчивые и осознанные мотивы определенной деятельности, в том числе деятельности отцовства. Кроме этого одним из важнейших новообразований в интеллектуальной сфере в юношеском возрасте становится развитие теоретического и логического мышления. Следовательно, представления об определенных сторонах жизни, в том числе отцовстве, становятся более устойчивыми и осознанными. Все эти особенности юношеского возраста позволяют ставить задачу изучения готовности к отцовству в юношеском возрасте. Интерес представляет и то, в чём выражается динамика сформированности готовности к отцовству в период от младшего юношеского возраста (16–17 лет) к более старшему (18–22 года).

Для достижения поставленных целей нами было осуществлено исследование согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское» (модификация методики «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» по С.А. Будасси), выявлены сферы жизни и деятельности, значимые для современных молодых людей, и их место в собственной иерархии ценностей (разработанная нами проективная методика «Ценности»), а также изучены представления об отцовстве и наличие осознанного интереса к отцовству (письменный опрос) у юношей от 16 до 20 лет. Испытуемые привлекались к исследованию на добровольной основе. В исследовании приняли участие 80 респондентов их числа учащихся старших классов средних школ и студентов университета.

Результаты исследования показали высокую степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское» у большого количества респондентов всех возрастов (у 45 % школьников и у 75 % студентов). Эти респонденты, на наш взгляд, субъективно не будут видеть никаких личностных преград для того, чтобы создавать семью и рожать детей. Однако мы полагаем, что у данной группы юношей может отсутствовать мотивация саморазвития в сфере отцовства, так как в их сознании образ отца ещё недостаточно дифференцирован.

Среднюю степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское» обнаружили 40 % старшеклассников и 17,5 % студентов. На наш взгляд, это наиболее благоприятный вариант для формирования мотивации к отцовству. Несовпадение содержание образа идеального отца и образа Я может явиться предпосылкой для возникновения мотивации саморазвития при столкновении с реальностью отцовства.

Низкая степень согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское» продемонстрировали 15 % школьников и 7,5 % студентов. Такой вариант согласованноси мы рассматриваем как наиболее неблагоприятный для формирования мотивации к отцовству, поскольку слишком большая разница в содержании образов «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское» может стать основанием для формирования психологических барьеров при создании семьи и рождении детей.

В целом, исследование согласованности «Я-реального» и «Я-идеального» в сфере «Я-родительское» в юношеском возрасте позволяет сделать вывод о том, что большинство старшеклассников и студентов, скорее всего, воспринимают себя как практически готовых к выполнению роли отца.

Исследование ценностей показало, что у большинства испытуемых, как школьников, так и студентов, семья, дружба, любовь входят в число наиболее значимых ценностей, что соответствует задаче юношеского возраста: построить близкие отношения с конкретными людьми. Такая ситуация, на наш взгляд, является хорошей предпосылкой для создания семьи и рождения детей.

Изучение представлений об отцовстве показало, что основным осознаваемым мотивом отцовства у юношей является необходимость продолжения рода, отношение к рождению детей как социальной и биологической норме и как к неизбежному следствию интимных отношений мужчины и женщины. Кроме того, у юношей выражено отношение к детям, во-первых, как источнику положительных эмоций, радости и счастья, а во-вторых, как к источнику положительной самооценки; возможность самореализации в деятельности отцовства, как к источнику смысл жизни. У студентов в большей степени, чем у школьников, дифференцированы представления о мотивах отцовства, они выделяют большее количество причин необходимости отцовства и качественно определяют их более глубоко. Мотивы самореализации и саморазвития в ответах студентов также встречаются чаще. У школьников осознаваемые мотивы родительства представляют собой воспроизведение социально значимой мотивации. Интересно наличие и отрицательной мотивации отцовства, содержанием которой является ограничение свободы, материального благополучия, необходимость принятия ответственности. Данные причины могут стать барьером формирования мотивационной готовности стать отцом.

В целом, характеризуя познавательную готовность старшеклассников и студентов, может сделать следующие выводы. Представления старшеклассников о понятии «родительский долг» носят общий, недифференцированный характер, а у студентов уже наблюдается тенденция к конкретизации общих представлений о родительстве. Представления о родитель-

ской роли у студентов также более конкретизированные и осознанные. Студенты более чувствительны ко всякой информации, которая поможет им самоопределиться по отношению к реальности отцовства, отцовство характеризует их личный внутренний мир, тогда как у старшеклассников в большей степени выражены социальные мотивы отцовства, отцовство ещё не обладает значимым личностным смыслом. Однако в целом познавательная готовность юношей к отцовству характеризуется общими представлениями о содержании социальной роли отцовства, представлениях о воспитании детей.

Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что в период поздней юности (от 18 до 22 лет) возможно осуществление просветительской и развивающей работы по формированию у юношей психологической готовности к отцовству. Но для организации грамотной и психологически обоснованной работы в указанном направлении необходимо также изучить содержание социальных установок молодых людей по отношению к отцовству, так как любая установка выражает избирательное отношение человека к чему-то для него в данный момент важному и фиксирует его готовность к определённой деятельности.

Е.А. Миронов
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО БРАКА*

В данной статье мы освятим первую стадию нашего исследования психологических условий успешного брака. Основная гипотеза нашей работы напрямую вытекает из определения успешности брака (объект исследования) и представлений о брачных экспектациях (предмет исследования), как о дериватах потребностей – успешность брака положительно коррелирует со степенью удовлетворения супругами своих брачных экспектаций. Более подробно о брачных экспектациях изложено в трудах Г.В. Лагонды, которые служат теоретическим основанием данного исследования [1]. Общая гипотеза конкретизируется тремя частными: 1) уровень самоактуализации каждого из супругов положительно коррелирует со степенью его удовлетворенности браком; 2) адекватность представлений о супруге положительно коррелирует с удовлетворенностью браком; 3) соот-

---

* *Научный руководитель – Г.В. Лагонда, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

ветствие ролевых притязаний супругов ролевым ожиданиям партнера положительно коррелирует с удовлетворенностью браком.

Для проверки частной гипотезы № 1 – уровень самоактуализации каждого из супругов положительно коррелирует со степенью его удовлетворенности браком – была сконструирована процедура эмпирического исследования. Мы отобрали 260 супружеских пар в возрасте от 18 до 81 года. Далее мы исследовали испытуемых при помощи батареи методик, которая включала в себя опросник «Удовлетворенность браком» и Самоактуализационный тест (САТ). Каждому участнику предлагалось заполнить бланки тестов, следуя инструкции. Время заполнения ограничено не было. Помимо эмпирических данных по батареи тестов нас также интересовал пол, возраст, образование, профессия, стаж совместной жизни, количество детей, наличие или отсутствие официальной регистрации брака, наличие первого или повторного брака, проживание (отдельно или с родителями) испытуемых.

В нашей работе основным критерием, позволяющим судить об успешности брака, мы считаем удовлетворенность браком – субъективная оценка каждым из супругов характера их взаимоотношений, которая детерминирована, главным образом, реализацией брачных потребностей мужа и жены. Для изучения степени удовлетворенности браком мы использовали опросник «Удовлетворенность браком» (УБ) В.В. Столина, Т.Л. Романовой и Г.П. Бутенко [2]. Данный опросник используется для экспресс-диагностики степени удовлетворенности-неудовлетворенности браком, и состоит из 24 утверждений, которые относятся к различным сферам жизни супругов. Для диагностики уровня самоактуализации мы использовали Самоактуализационный тест (САТ), разработанный Е.Ю. Алешиной и П.Я. Гозманом [3]. САТ состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени отвечает его представлениям или привычному способу поведения.

Нами выдвигались следующие гипотезы:

H_0 – Между уровнем самоактуализации каждого из супругов и удовлетворенностью браком отсутствует корреляция.

H_1 – Между уровнем самоактуализации каждого из супругов и удовлетворенностью браком присутствует положительная корреляция.

Для проверки гипотез мы используем коэффициент линейной корреляции Пирсона, который позволяет установить прямые связи между переменными величинами по их абсолютным значениям. Выборка проверена на нормальность посредством теста Q-Q plots, а также отвечает количественным требованиям (n = 520) данного критерия. Подсчет производился по каждой шкале САТ. Математическая обработка производилась при по-

мощи программы IBM SPSS Statistics 20. Результаты подсчета данных показали, что следующие шкалы САТ положительно коррелируют с данными по опроснику УБ – компетентности во времени ($r_{эмп}$ = 0,103), поддержки ($r_{эмп}$ = 0,125), ценностных ориентаций ($r_{эмп}$ = 0,313), спонтанности ($r_{эмп}$ = 0,109), самоуважения ($r_{эмп}$ = 0,233), представлений о природе человека ($r_{эмп}$ = 0,133), синергии ($r_{эмп}$ = 0,145).

При этом $r_{эмп}$ данных шкал попадает в диапазон $0 < r_{эмп} < 1$, что свидетельствует о наличии положительной корреляции, то есть если значения одной переменной возрастают, то значения другой имеют тенденцию к возрастанию. Далее по таблице критических значений для n = 520 определяем $r_{кр}$ = 0,09 ($p \leq 0,05$) и $r_{кр}$ = 0,12 ($p \leq 0,01$).

H_0 отклоняется, так как $r_{эмп} > r_{кр}$. Принимается H_1 – Между уровнем самоактуализации каждого из супругов и удовлетворенностью браком присутствует положительная корреляция.

С другой стороны, шкалы гибкости, сензитивности, самопринятия, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности не коррелируют с данными по опроснику УБ, что свидетельствует о неоднозначности связи между уровнем самоактуализации и удовлетворенностью браком. Поэтому на последующих этапах нашего исследования мы планируем рассмотреть корреляцию между САТ и УБ на меньших по объему выборках респондентов (в зависимости от пола, возраста, профессии и других факторов).

Список литературы

1. Лагонда, Г.В. Экспектационная теория брачных отношений : монография / Г.В. Лагонда. – Брест : БрГУ, 2013. – 225 с.

2. Столин, В.В. Опросник удовлетворенности браком / В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1984. - № 2. – С. 54–61.

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

А.М. Наумлюк
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОБРАЗ БУДУЩЕЙ СЕМЬИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ И ПОЛНЫХ СЕМЕЙ*

Семья имеет огромное значение в жизни любого человека. Семья является той средой, которая позволяет людям рождаться, расти, развиваться таким образом, чтобы быть эффективным членом социума. Семья оказывает влияние на человека в течение всей его жизни, независимо от того включен человек в его реальную структуру или имеет возможность переживания контакта со своими родственниками только во внутреннем плане. Речь, безусловно, идет о родительской семье. Даже покидая ее и создавая свою собственную, мы всю жизнь пользуемся ее интериоризированными этическими, моральными нормами, ее структурой, ее стратегическими планами, и столкновение с логикой организации другой семьи только укрепляет нас в правильности ее принципов.

В последние годы специалисты все чаще обращают свое внимание на специфику положения в нашем обществе неполных семей. Выделяют несколько источников формирования таких семей. Наиболее массовый источник – это распад семьи вследствие развода супругов.

Таким образом, факт развода вызывает тяжелые последствия для ребенка. Жизнь и условия воспитания ребенка в неполной семье имеют явную специфику и существенно отличаются от жизни в полной семье. Даже если мать старается восполнить отсутствие отца и делает все возможное, чтобы соединить в себе обе родительские позиции – материнскую и отцовскую, она в принципе не может реализовать их одновременно и в полной мере. Процесс социализации ребенка и дальнейшие отношения с представителями противоположного пола зависят от опыта, который он получил в семье, наблюдая взаимоотношения между родителями. Есть все основания полагать, что специфические условия жизни ребенка в неполной семье будут отражаться на особенностях его личностного развития: его эмоциональном самочувствии, самооценке, отношении к окружающим, на его представлениях о своей будущей семье.

Многие авторы (Л.Б. Шнейдер, В. Сатир, Е.О. Смирнова) полагают, что воспитание ребенка в неполной семье влияет на формирование его менее четкой и менее дифференцированной полоролевой идентификации. В данном исследовании также затронута эта проблема. Интерес представляет

---

* *Научный руководитель – С.Л. Ящук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

вопрос: будут ли дети из неполных семей отличаться от своих сверстников из полных семей менее дифференцированной полоролевой идентичностью, и будет ли это влиять на образ их будущей семьи. Теоретической базой при изучении полоролевой идентичности явились работы Я.Л. Коломинского, В.Е. Кагана, М.Х. Мелтсас.

Цель исследования: изучение образа подростков о будущей семье из неполных и полных семьей.

В работе были использованы следующие методики: проективные методики «Кинетический рисунок семьи» и метод анализа продуктов деятельности – сочинений на тему «Моя будущая семья». Эмпирическое исследование проводилось в учреждении общего среднего образования г. Ивацевичи в апреле 2014 года. В нём приняло участие 60 подростков в возрасте 10-12 лет, из неполных (30) и полных (30) семьей.

Исходя из результатов данных методик, можно говорить о том, что существует как сходство, так и различие в образе семьи у подростков из полных и неполных семей. Это касается и родительской, и своей будущей семьи. Подростки обоего пола воспринимают семейную ситуацию в родительской семье как благополучную, бесконфликтную, не вызывающую тревогу, и проецируют это отношение на свою будущую семью. Их представления о ней ограничиваются двумя-тремя сферами семейной жизни: воспитание детей, работа и досуг. Причем их содержание довольно бедно. Большинство подростков из обоих типов семей намерено иметь собственных детей.

Вместе с тем, мальчики из неполных семей обнаруживают тенденцию воспринимать семейную ситуацию в родительской семье как неполноценную, и переживать это чувство достоверно чаще, чем девочки. То, что семья как настоящая, так и будущая, у подростков из неполных семей является проблемной областью их жизни, подтверждается и тем, что и юноши и девушки, при выполнении проективных методик прибегают к механизмам психологической защиты в виде символизации и рационализации, что не свойственно подросткам из полных семей.

Образ будущей семьи у подростков из полных и неполных семей воспринимается ими как одинаково благоприятный. Однако будущая семья вызывает у девочек из неполных семей чаще, чувство тревоги, чем у мальчиков. Подростки из полных семей раньше планируют начать собственную семейную жизнь, для детей из неполных семей этот аспект их будущего отодвигается во временной перспективе до тех пор, пока они не обретут профессию и не обеспечат материальное благополучие своей семьи. Нужно отметить, что материальное положение волнует подростков из неполных семей больше, чем подростков из полных. Возможно, в таком

виде проявляется чувство беззащитности, и неуверенности, которое формируется у ребенка при наличии отца.

Представления подростков из неполных семей носят более идеализированный и вместе с тем – более категоричный характер. Это говорит, о несформированности у них готовности реалистично оценивать жизненные обстоятельства и учитывать в своих прогнозах позицию другого человека, в частности брачного партнера, идти на компромисс. Кроме того подростки из неполных семей реже включают эмоционально-чувственный компонент в образ своей будущей семьи.

У подростков, воспитывающихся в семьях с одним родителем (без отца), представления о семье претерпевают некоторые изменения. Но эти изменения возникают не вследствие собственно распада семьи, а вследствие изменения родительских оценок, и трансляции опыта негативных переживаний, связанных с разрывом связи с партнером. В дальнейшем изменение в представлениях о семье может негативно отражаться на будущей семейной жизни подростка.

Результаты данного исследования позволят оказывать психологическую помощь в вопросах семьи детям, родительские семьи которых имели те или иные нарушения в своей структуре, прежде всего вызванные отсутствием отца в семье.

Исследование показывает необходимость осуществления профилактических мер по предотвращению воспроизведения аномальных особенностей семьи в последующих поколениях. Это позволит усилить семейные адаптационные процессы и помочь в преодолении кризисов семейной жизни.

Список литературы

1. Афанасьева, Т.М. Семья / Т.М. Афанасьева. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 284 с.

2. Богачёва, Н.В. Дети как фактор стабильности семьи / Н.В. Богачёва // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2004. – №5. – С. 52–54.

3. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни: Учебн. пособие / И.В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991.

4. Добрынина, О.А. Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи / О.А. Добрынина. – Новокузнецк, 1992.

5. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2009. – 672 с.

6. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. : Прогресс, 1999.

Н.В. Петрович
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ О РОДИТЕЛЯХ*

Как считают современные психологи, авторитет родителей – важная составляющая успешности воспитания детей в семье. Приобретение авторитета в глазах собственного ребенка – кропотливый труд отца и матери. Мнение родителей о родных и близких, окружающих людях, коллегах, поведение родителей в кругу семьи и вне его, поступки родителей, их отношение к работе и к посторонним людям в обыденной жизни, отношение родителей друг к другу – все это слагаемые родительского авторитета [1]. Но при этом учёные отмечают, что авторитет может быть организован в каждой семье, и это даже не очень трудное дело [2]. Но с нашей точки зрения, прежде чем приступать к такому достаточно серьёзному делу как изучение авторитета родителей в глазах их детей, необходимо первоначально исследовать особенности уже существующих представлений детей об их родителях, учитывая при этом, с одной стороны, фактор пола детей, с другой стороны, различие представлений о матери и об отце.

Объектом нашего исследования являются детско-родительские отношения. Предметом – представление подростков о их взаимоотношениях с родителями как условие формирования родительского авторитета. Цель исследования: изучить особенности представлений подростков о родителях с учётом фактора пола. Базой исследования явилось ГУО «СШ №1 г. Островца». Выборку составили 50 подростков (25 мальчиков и 25 девочек).

Для сбора информации использована методика «Подростки о родителях», позволяющая изучать установки, поведение и тактику воспитания родителей так, как это видят и понимают их дети в подростковом и юношеском возрасте (Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына, 1995; 2000; 2001). В результатах методики, моделирующей определенные «воспитательные» ситуации, проявляется субъективное понимание и отношение подростков к гипотетической практике принятия родителями воспитательных решений, или, иначе говоря, создается образ, который складывается в восприятии подростка относительно этих отношений и воспитательной практики под влиянием осознаваемых и неосознаваемых факторов.

В результате исследования нами выялено, что у подростков-мальчиков преобладают показатели директивности и непоследовательности,

---

* *Научный руководитель – А.В. Ракицкая, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

в сравнении с девочками-подростками. По их мнению, матерью, как бы, утверждается изначальная зависимость ее статуса и оценки окружающих от соответствия сына ее «эталону», с исключением при этом возможности других вариантов самовыражения. Таким образом, мать стремится любым способом исключить неправильное поведение сына, чтобы «не ударить в грязь лицом». «Непоследовательность» проводимой матерью линии воспитания оценивается подростками как некое чередование (в зависимости от степени информативной значимости) таких психологических тенденций, как господство силы и амбиций, с одной стороны, и покорность (в адаптивных формах), деликатность, сверхальтруизм и недоверчивая подозрительность – с другой. У отцов, как и у матерей, мальчики-подростки также отмечают наличие директивности и автономности.

По фактору близости с матерью подростки обоих полов представляют себя одинаково близкими к матери, а по фактору критики мальчики-подростки отмечают у матерей большую заинтересованность, чем девочки. Данный показатель характеризует высокую заинтересованность и тотальный контроль родителя в отношении своего ребенка при высоких оценках и отсутствие заинтересованности в сочетании с безнадзорностью – при низких оценках.

Кроме того мальчики, представляют себя более близкими с отцами, чем девочки, и мы полагаем, что они чувствуют потребность в более глубоком и заинтересованном отношении с отцами.

Результаты статистического анализа (критерий Манна-Уитни) подтверждают предположение о том, что мальчики воспринимают мать и отца, как более непоследовательных, чем девочки. Непоследовательность проводимой родителями линии воспитания оценивается подростками как некое чередование (в зависимости от степени информативной значимости) таких психологических тенденций, как господство силы и амбиций, с одной стороны, и покорность (в адаптивных формах), деликатность, сверхальтруизм и недоверчивая подозрительность – с другой. Кроме того у мальчиков, по сравнению с девочками более выражен фактор критики: отца они воспринимают как более директивного.

Таким образом, нами выявлены существующие значимые различия в восприятии родителей у подростков разного пола.

Список литературы

1. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение , 1988. – 208 с.

2. Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке… / А.С. Макаренко. – Мн. : Университетское, 1989. – 416 с.

А.Ю. Стасюк
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА РОДИТЕЛЕЙ И ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА*

Взаимодействие со временем – фундаментальная характеристика человеческого опыта, как объективного, задаваемого часами, так и субъективного, обусловленного особенностями внутреннего переживания времени. Между тем, данный опыт недостаточно исследован и описан в психологии, несмотря на то, что пронизывает практически все сферы жизни человека, в том числе и семейную. Так, например, практика обучения и воспитания детей показывает, что с раннего возраста малышей записывают в различного рода развивающие и обучающие кружки, форсифицируя психическое развитие ребенка, что, предположительно, может быть связано с ориентацией родителей в большей степени на его будущее, чем настоящее. Другие родители, наоборот, могут пытаться «тормозить» взросление ребенка, инфантилизировать его, предпочитая видеть в нем детские качества, что может быть связано с их ориентацией на прошлое. Временная перспектива родителей, таким образом, может быть связана с особенностями воспитания детей.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи временной перспективы родителей и особенностей воспитания детей подросткового возраста в современных семьях. Конкретизация цели представлена в следующих задачах: 1) выявить особенности временной перспективы родителей, воспитывающих детей подросткового возраста; 2) выявить особенности воспитания родителями детей подросткового возраста; 3) установить взаимосвязь между временной перспективой родителей и особенностями воспитания детей подросткого возраста.

В исследовании приняли участие 60 человек (40 женщин и 20 мужчин), имеющих детей подросткового возраста. В качестве методов исследования были использованы: «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо» [1] и «Опросник стиля родительского воспитания» (Опросник АСВ, авторы Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) [2]. Данные, полученные с помощью методик исследования, подвергались количественному и качественному анализу. Достоверность полученных результатов проверялась с помощью методов математико-статистического анализа (критерия углового преобразования Фишера и корреляционного анализа).

---

* *Научный руководитель – И.В. Павлов, старший преподаватель кафедры психологии развития БрГУ имени А.С. Пушкина*

Анализ временной перспективы родителей показал, что 50 % респондентов ориентированы на «позитивное прошлое» – такие люди помнят только хорошие моменты своего прошлого, являются приверженцами семейных традиций, регулярно навещают родственников без особых на это причин. Для 1/3 испытуемых (33,3 %) характерна направленность на будущее, т.е. люди заранее планируют свой день, часто отказываются от сиюминутных удовольствий, потому что считают, что в будущем получат большеее вознаграждение. Такая временная ориентация, как фаталистическое настоящее (люди предполагают, что их жизнь заранее предопределена, они безинициативны, застенчивы), в данной мужской выборке не была представлена, а женщин, имеющих данную ориентацию было 6,7 %. В меньшей мере (5 %) для испытуемых характерны такие временные ориентации, как негативное прошлое – люди часто думают о том, что упустили в жизни, поддаются легко влиянию других людей и гедонистическое настоящее – такие люди наслаждаются всем, что доставляет им удовольствие, избегают всего, приносящего им боль, веселы, импульсивны, непостоянны.

Изучение особенностей воспитания родителями детей подросткого возраста позволило установить, что 45 % опрошенных характерны недостаточность предъявления требований-запретов к ребенку – в этом случае ребенку «все можно», даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит); для 48,3 % респондентов характерно минимальность санкций (48,3 %) – родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их очень редко, уповают на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний. Различия между матерями и отцами, связанные с особенностями временной перспективы и особенностями воспитания детей, выявлены не были.

Для установления взаимосвязи между выявленными особенностями временной перспективы родителей и особенностями воспитания детей был проведен корреляционный анализ по критерию Пирсона. Это позволило сделать следующие выводы о взаимосвязях между изучаемыми переменными:

1. Родители, которые хорошо относятся к прошлому (имеют временную перспективу «позитивное прошлое»), проявляют к ребенку минимум наказаний ($r=0,401$, $p<0,01$). На наш взгляд, это может быть обусловлено тем, что родители, ориентированные на позитивное прошлое, помнят и вспоминают только хорошие моменты и хотят, чтобы их дети тоже впоследствии воспринимали свое прошлое с позитивной стороны. Поэтому стараются не наказывать детей, чтобы у них не осталось негативного эмоционального осадка при воспоминании картин детства.

2. Родители, получая наслаждение в настоящем (имеют временную перспективу «гедонистическое настоящее»), отодвигают потребности ребенка на второй план ($r=0,432$, $p<0,01$). Мы можем предположить, что родители, ориентированные на гедонистическое настоящее, наслаждаются всем, что доставляет им удовольствие и избегают всего, приносящего им боль. В связи с этим они игнорируют потребности ребенка, так как заняты удовлетворением собственных потребностей и желаний.

3. Родители, ориентированные на «фаталистическое настоящее», предпочитают видеть детские качества в своем ребенке ($r=0,319$, $p<0,01$). Это дает основание предполагать, что родители с такой временной ориентацией считают, что их жизнь заранее предопределена, они ничего не хотят менять, не видят в этом смысла. Возможно, такие родители предпочитают воспринимать подростков как все еще маленьких детей, нуждающихся в заботе, чтобы обезопасить их от негативного влияния и снизить собственную родительскую тревогу.

Таким образом, мы выяснили, что существует некоторая взаимосвязь: родителители, ориентированные на позитивное прошлое, проявляют к ребенку минимум наказаний; родители с такой временной перспективой как гедонистическое настоящее игнорируют потребности своих детей; родители с временной ориентацией на фаталистическое настоящее предпочитают видеть в ребенке детские качества.

В настоящее время продолжается исследование в данном направлении. Мы планируем изучить, как связаны между собой временная ориентация родителей и временная ориентация подростков; как представления родителей о возрастных особенностях детей могут опосредовать детско-родительские отношения на данном возрастном этапе и как они могут быть связаны с временной ориентацией их личности.

Список литературы

1. Зимбардо, Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.

2. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи : учеб. Пособие-практикум для студ. фак. Психологии высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 432 с.

В.В. Тихонова
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЕДИНСТВЕННОМУ РЕБЕНКУ*

Сегодня все чаще и чаще можно встретить семьи, которые имеют только одного ребенка. Среди них мало тех, кто хотел бы еще второго. Эта тенденция негативно сказывается на самих детях, растущих без братьев и сестер. Как показывает анализ литературы и сама жизнь, воспитание единственного ребенка влечет за собой массу проблем, которые оказывает влияние на его психическое развитие, на формирование личностных характеристик, моделей поведения и взаимодействия с окружающими. Для благополучного развития ребенка необходима его личностная свобода, которой родители лишают своей опекой, возможность многочисленных контактов с людьми, а не только с родителями и т.д. Поэтому эта тема очень актуальна и важна, т.к. характер родительского отношения отражается на качестве воспитания детей, а значит и на саму личность, что и составляет значимую социально-психологическую проблему.

Предметом нашего исследования являлись особенности родительского отношения к единственному ребенку.

Гипотеза исследования: родительское отношение к детям в семьях с одним и двумя детьми различно и имеет свои особенности.

Исследование проводилось при участии 30 семей, имеющих одного ребенка, и 30 семей, имеющих двоих детей. Среди семей встречались, как полные, так и неполные семьи с матерью-одиночкой и отцом-одиночкой. Возраст детей варьировался от 6 до 11 лет. Каждому из родителей предлагалось по две методики: «Тест-опросник родительского отношения Варга-Столина (ОРО)» и «Анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительских взаимоотношений».

При сравнении показателей по двум методикам можно отметить, что особых различий в родительском отношении не было выявлено. В семьях как с одним, так и с двумя детьми родительское отношение примерно одинаковое – это в большей степени недоверие к ребенку, чем принятие его таким, какой он есть. Причем родители занимают в основном авторитарную позицию, но при этом они способны сопереживать и воспринимать эмоциональное состояние ребенка. Но при сравнении указанных показате-

---

* *Научный руководитель – Н.А. Окулич, старший преподаватель кафедры психологии БрГУ имеи А.С. Пушкина*

лей мы не учитывали процент полных и неполных семей в выборке испытуемых.

При сравнении родительского отношения мам-одиночек и пап-одиночек с одним ребенком было выявлено, что папы больше занимают авторитарную позицию, требуют безоговорочного послушания, выдвигают дисциплинарные рамки, строго контролируют действия ребенка. Также папы-одиночки более на эмоциональном уровне воспринимают себя как родителя, с большим переживанием относятся к этому. Это все негативно сказывается на ребенке, который не может проявлять инициативности, самостоятельности, снижается адаптация в социуме.

При сравнении родительского отношения у мам-одиночек с одним и двумя детьми соответственно между собой было отмечено, что мамы с двумя детьми намного лучше могут воспринимать эмоциональное состояние ребенка, а также эффективнее могут воздействовать на это состояние. Это может быть связано с тем, что при увеличении количества детей в семье, увеличивается и опыт в общении и взаимодействии с ребенком, что положительно сказывается на психологическом и эмоциональном климате семьи.

При сравнении показателей мам из семей с одним ребенком и с двумя – с одной стороны, а также пап из семей с одним ребенком и двумя – с другой, мы также не выявили значимых различий в их родительском отношении. Т.е. отцовское и материнское отношение в целом у мужчин и женщин соответственно по таким показателям как стиль взаимодействия с ним, поощрение самостоятельности, способность к сопереживанию и многое другое не зависит от количества детей в семье.

При сравнении показателей родителей из полных и неполных семей с двумя детьми особых различий не было выявлено. Но при этом было выявлено, что у родителей в полной семье с двумя детьми больше эмоциональное безусловное принятие, но при этом у них нет такой возможности хорошо уметь воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, как у родителей-одиночек с двумя детьми. Явление высокого эмоционального безусловного принятия детей в полной семье обусловлено тем, что ответственность за воспитание детей распределяется между двумя родителями, поэтому им легче принять детей. А умение воздействовать на эмоциональное состояние детей в не полной семье может быть объяснено тем, что для детей отсутствие второго родителя имеет важное значение, поэтому такие дети более легче и быстрее идут на контакт, навстречу родителю в воспитании и взаимодействии друг с другом.

При сравнении родительского отношения неполных семей и полных с одним ребенком было отмечено, что в полных семьях безусловное принятие ребенка выражено больше, чем в неполной семье. В тоже время в неполной семье намного больше выражен строгий контроль над действия-

ми и поведением ребенка. Это также негативно сказывается на ребенке. Он может находиться в состоянии страха, при желании что-либо сделать самому. Выявленное в этом случае различие говорит о том, что в полных семьях ответственность за воспитание ребенка лежит на обоих родителей, поэтому ребенка легче принять таким, какой он есть. В неполных семьях родителю, который возложил всю ответственность за воспитание ребенка на себя, нелегко принять ребенка, т. к. при любых неудачах родитель винит себя в этом.

Несмотря на то, что значимых различий в родительском отношении к одному ребенку или двум не было выявлено, мы попытались определить преимущества и недостатки родительского отношения к единственному ребенку. При анализе полученных результатов, было отмечено, что одним из недостатков в родительском отношении к единственному ребенку в семье можно отнести наличие строгого контроля за поведением и действиями ребенка, что негативно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка. Еще одним недостатком является слабая выраженность способности родителей воспринимать эмоциональное состояние ребенка.

Таким образом, выявленные факты могут позволить судить о том, что родительское отношение в семьях с одним и двумя детьми имеет свои особенности, преимущества и недостатки.

К.В. Фадеева
Минск, БГУ

ПОЛОВЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ СИБЛИНГОВОЙ РЕВНОСТИ*

На данный момент в психологии нет единого определения ревности. Наиболее полным нам представляется определение ревности как «организованного комплекса эмоций, мыслей и поведения, который возникает вследствие угрозы потери или потери отношений с любимым и связан с появлением соперника» [5]. В случае детской ревности, в отношениях между братьями и сестрами, сиблинг выступает в роле соперника, а родитель – в роле возлюбленного. Ревность проявляется, когда ребенок считает, что его сиблинг получает больше внимания родителей.

---

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

В своей работе B.J. Sagarin, R.E. Guadagno [3] отмечают, что женщины ревнивее, чем мужчины. Данное высказывание можно перенести на отношения между детьми. В исследовании J.A. Thompson, A.G. Halberstadt [4] девочки сообщили о том, что чувствовали ревность чаще, чем мальчики, однако стоит отметить, что на переживании ревности это никак не отражалось.

Изучив работы по ревности между сиблингами, можно отметить, что исследователи предпочитают рассматривать отношения между сиблингами с точки зрения порядка их рождения, но мало кто уделяет внимание возрастным различиям. Также большая часть исследований направлена на изучение романтической ревности, в то время как проблема сиблинговой ревности остается малоизученной [2]. Исследования в этой области необходимы для понимания роли, которую играют сиблинги в жизни друг друга. Так же изучение половых и возрастных различий в проявлении ревности, поможет предотвратить возникновение конфликтов и агрессивного поведения, которое может быть вызвано данным феноменом.

В связи с этим, нами было проведено исследование, основными задачами которого являлись выявление половых различий в проявлении сиблинговой ревности и установление возрастных различий в ревности между сиблингами. Эмпирическую базу исследования составили школьники (n = 60) СШ № 22 г. Минска: мальчики/юноши (n=30) и девочки/девушки (n=30) в возрасте от 12 до 17 лет. В опросе участвовали дети, имеющие одного сиблинга женского или мужского пола.

Проведя анализ литературы, можно отметить, что русскоязычный инструментарий для изучения сиблинговой ревности отсутствует. В соответствии с задачами, поставленными при проведении исследования, была выбрана методика анкетирования, составленная на основе анкеты D.C. Gray [1]. Данная методика включала в себя 7 ситуаций, каждая из которых представляла собой наиболее частые причины, провоцирующие появление ревности: «Физическая привлекательность», «Социальная компетентность», «Достижения», «Зрелость», «Интеллект», «Богатство», «Профессиональный успех».

Ситуации являются детерминантами ревности. После каждой ситуации испытуемым предлагалось ответить на 7 стандартных вопросов, которые выявляли наличие эмоциональной реакции ревности по следующим составляющим: «Огорчение», «Обида», «Гнев», «Поиск причин», «Обесценивание ситуации», «Тенденция к избеганию», «Собственная оценка ситуации».

В соответствии с теорией G.L. White [5], вопросы включали в себя и включали в себя эмоциональный («Огорчение», «Обида», «Гнев»), когнитивный («Поиск причин», «Обесценивание ситуации», «Собственная

оценка ситуации») и поведенческий («Тенденция к избеганию») компоненты ревности.

Каждый вопрос оценивался респондентами по шкале от 1 до 5. Выбор испытуемого соответствовал количеству баллов, набранных по данному вопросу. Среднее значение по вопросам составляло показатель ревности по ситуации. Среднее значение по всем ситуациям составляла общий уровень ревности. Соответственно, чем больше респондент набрал баллов, тем выше уровень ревности.

При предъявлении анкеты респондентам указывалось на анонимность опроса, что должно было предотвратить искажение результатов. Для тех же целей, в инструкции перед анкетированием от испытуемых было скрыто, что методика предназначена для изучения ревности между сиблингами. Вместо этого, школьникам было предложено поучаствовать в исследовании «семейной атмосферы».

Статистическая обработка данных была проведена с использованием программы SPSS 13.0 for Windows. Для выявления половых и возрастных различий между сиблингами был применен критерий U Манна-Уитни.

Таким образом, были выявлены половые различия в ревности. Уровень сиблинговой ревности девочек/девушек выше, чем мальчиков/юношей ($p = 0{,}001$). Полученные данные свидетельствуют о том, что для женского пола ситуации, в которых они могут проигрывать сиблингу по внешней привлекательности ($p = 0{,}001$), социальной компетентности ($p \leq 0{,}01$) и зрелости ($p \leq 0{,}01$) являются более значимыми, чем для мужского пола и вызывают больше сиблинговой ревности. Также было выявлено преобладание эмоционального компонента ревности у женского пола («Огорчение» ($p = 0{,}001$), «Обида» ($p \leq 0{,}001$), «Гнев» ($p \leq 0{,}01$)). Различия были обнаружены по когнитивному компоненту в тенденции поиску причин ($p = 0{,}001$) ситуации, которая провоцирует ревность. Исходя из результатов, было обнаружено, что представительницы женского пола более склонны к поиску причин ситуации, которая провоцирует у них возникновение ревности, чем представители мужского пола.

Возрастные различия в сиблинговой ревности были выявлены в провоцирующих ситуациях, связанных с неравенством в интеллектуальных способностях ($p \leq 0{,}05$) и материальном положении ($p \leq 0{,}05$). С увеличением возраста респондента ревность, вызванная вышеупомянутыми ситуациями, снижалась. Так же можно отметить, что с увеличением возраста респондентов, уровень составляющих эмоционального компонента ревности («Огорчение» ($p \leq 0{,}05$), «Обида» ($p = 0{,}05$), «Гнев» ($p \leq 0{,}05$)) снижался.

Таким образом, нами были обнаружены половые и возрастные различия в сиблинговой ревности.

Список литературы

1. Gray, D.C. Correlates of sibling jealousy and parental favoritism / D.C. Gray // University of Rhode Island. – 1991. – P. 98.

2. Miller, A.L. Sibling jealousy in a triadic context with mothers and fathers / A.L. Miller, B.L. Volling, N.L. McElwain // Social Development. – 2000. – Vol. 9. – № 4.

3. Sagarin, B.J. Sex differences in the contexts of extreme jealousy / B.J. Sagarin, R.E. Guadagno // Personal Relationships. – 2004. – Vol. 11. – P. 319–328.

4. Thompson, J.A. Children's accounts of sibling jealousy and their implicit theories about relationships / J.A. Thompson, A.G. Halberstadt // Social Development. – 2008. – Vol. 17, № 3. – P. 488–511.

5. White, G.L. Jealousy: Theory, research, and clinical strategies / G.L. White, P.E. Mullen. – New York : Guilford, 1989.

И.В. Шабас
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ОТЦА СТАРШИМИ И МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ*

Проблема особенностей восприятия образа отца подростком для его гармоничного развития, является очень важной. В психологической литературе чаще всего выделяется роль матери, особенно пока ребенок находится на ранних этапах развития. Вся совокупность брачно-семейных отношений сводится к отношениям «мать-ребенок». Потом слово «мать» заменяется словом «родители», а о специфике отцовской и материнской функций упоминается лишь мельком на какой-нибудь из стадий взросления. При этом родители понимаются как нечто целое, неотделимое друг от друга, действующее лишь совместно. Между тем, отец также является одной из ключевых фигур в жизни ребенка.

Само понятие «образ отца» или «образ родителя» различные авторы определяют по-разному. Так, например, А.В. Литвинова и Н.Г. Большакова

---

* *Научный руководитель – Е.В. Костюченко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

данное понятие определяют как «восприятие ребенком различий психологических качеств отца и матери, определяющих развертывание его будущей личности». А.А. Соловьева выделяет следующие аспекты такого представления и восприятия ребенком-подростком своих родителей: «образ реального родителя» -- представление подростка о своем родителе, «образ идеального родителя» – представление подростка об идеальном, желаемом родителе, «образ себя как родителя» – представление подростка о том, каким он будет родителем и как себя видит в этой роли [1].

В отечественной психологии существует модель типов взаимоотношений отца и ребёнка, предложенная Б.И. Кочубеем [2]. Эти отношения рассматриваются по двум параметрам, соотнесённым по принципу системы координат, где на полюсах одной оси представлены «участие» и «пренебрежение», а на полюсах другой – «отношение к ребёнку «на равных» и «отношение к ребёнку «сверху вниз». Можно построить следующие комбинации:

«Участие» – «на равных». Отец характеризуется как демократичный и заботливый, примером может служить современная европейская семья.

«Участие» – «сверху вниз». Отец много занимается с ребёнком, является авторитарной фигурой, придерживается правил жёсткой дисциплины.

«Пренебрежение» – «сверху вниз». Отец является грубым, презирающим и суровым.

«Пренебрежение» – «на равных». Здесь можно говорить о феномене «отсутствующего» отца.

Образ отца в начале младшего школьного возраста с позиций психоанализа во многом определяется фантазиями «семейного романа», имеющими своей психологической целью дистанцирование ребёнка от родителей. Ребёнок фантазирует, что его нынешние родители – не настоящие, что на самом деле он – приёмный. В подростковом возрасте родительские репрезентации деидеализируются, критикуются, родители представляются несправедливыми приносящими разочарования. Подросток может ощущать внутренний раздор, отсутствие поддержки. Происходит внутренняя борьба между идеализированным образом родителя и не столь совершенным образом себя. Возможно даже разрушение, утрата внутреннего объекта, что сопровождается чувствами одиночества, вины, покинутости, как будто произошло внутрипсихическое убийство отца или матери. Переживание одиночества и утраты у подростка во многом напоминает печаль и скорбь взрослого, потерявшего близкого человека. Это состояние П. Блос называет эмоциональным и объектным голодом. Неудачи на этом пути могут отразиться на уровне эмоционального благополучия подростка. К подобным выводам приходит и Х. Кохут. Он указывает, что при оптимальных условиях ребёнок испытывает постепенное разочарование в идеализи-

рованном родительском объекте, что ведёт, в свою очередь, к обретению устойчивых психологических структур, которые продолжают выполнять функции, ранее осуществлявшиеся идеализированным объектом самости.

В предпринятом нами исследовании особенностей восприятия образа отца подростками приняло участие 60 подростков: 15 младших подростков девочек (11–12 лет), 15 младших подростков мальчиков (11–12 лет), 15 старших подростков девочек (14–15 лет) и 15 старших подростков мальчиков (14–15 лет). Для диагностки образа отца у подростков нами был использован Опросник родительской привязанности «Parental Bonding Instrument» (PBI) адаптированный О.Г. Калиной. В дополнение, для изучения установок, поведения и тактик воспитания отца, так, как их видят подростки был использован Опросник «Подростки о родителях» (ПоР), адаптированный Л.И. Вассерманом, И.А. Горьковай Е.Е. Ромицыной.

В результате проведённого нами исследования гипотеза о том, что параметры восприятия образа отца старшими и младшими подростками имеют различия подтвердилась полностью. В младшем подростковом возрасте наиболее положительным отец представляется для подростков-мальчиков. Они считают отца добрым, заботливым, сильным, смелым. Для них характерна наиболее высокая степень эмоциональной близости, наибольшая степень сотрудничества с отцом. Также он поощряет самостоятельность в принятии решений и не ограничивает свободу подростка. Однако более выраженной у отцов, считают такую тактику воспитания как автономность которая проявляется в формальном отношении к воспитанию, отцы предпочитают отгораживаться от воспитания. Младшие подростки-девочки также считают отца добрым, заботливым, проявляющим эмоциональную близость. Чаще всего в их воспитании отец использует тактику директивности, которая представляется в качестве образа «твердой мужской руки», готовой то сжаться в кулак, то указать на ее место в обществе и, в частности, в семье.

С переходом к старшему подростковому возрасту наблюдается обратная динамика. В этот период эмоциональная связь и более доверительные отношения складываются у отцов с их дочерьми подростками. Отец воспринимается как отзывчивый, заботящийся, строящий с ними более тёплые отношения. Также он всячески поощряе их к самостоятельности и скорейшему взрослению. Однако в силу своих волнений и сильных переживаний, а иногда возможно и недопонимания, стремления защитить своё «чадо», отцы проявляют слишком усиленный контроль за дочерью подростком. Основными тактиками воспитания отцы выбирают тактику директивности и автономности. Старшие подростки мальчики воспринимают отца, как не ограничивающего их свободу. Однако они считают, что отец часто использует тактику враждебности. Воспитывая, они пытаются вы-

муштровать своего сына в соответствии с принятым в данном обществе и в данной культуре представлением о том, каким должен быть идеальный ребенок. Тактика враждебности у отцов это скорее тенденция к конформности по отношению к окружающим.

Список литературы

1. Ежова, Н.Н. Рабочая книга практического психолога [Текст] / Н.Н. Ежова. – Ростов–на–Дону : Феникс, 2008. – 314 с.

2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. Г. Силяевой. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

Е.С. Эпиктетова
Гродно, ГрГУ имени Я.Купалы

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Трудно переоценить значимость детско-родительских отношений для жизни каждого отдельного человека и общества в целом. По этой причине фокус внимания нашего исследования направлен на проблему родительской компетентности, под которой понимается система знаний, установок, навыков и умений, обеспечивающих родителю возможность эффективного взаимодействия с ребенком. Основной признак компетентного и эффективного родительского поведения – способность обеспечить позитивное направление когнитивного, эмоционального, социального и личностного развития ребенка [5].

В нашей работе мы опирались на разработанную Михеевой Н.Д. модель родительской компетентности, где представлены четыре группы ситуаций и соответствующие им компетенции принятые за эталонные. Четыре группы ситуаций отражают: проявления собственной активности ребёнка; нарушения правил; проявления желания расширить установленные в семье границы; ситуации выражения ребенком физического или морального страдания.

---

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

Использовалась «Методика незаконченных ситуаций для диагностики родительской компетентности». Полученные данные обрабатывались при помощи кантент-анализа. В исследовании приняли 49 родителей детей дошкольного возраста ГУО «Ясли-сад агрогородка Обухово».

Полученные результаты позволяют составить представление о характеристиках родительской компетентности.

Ситуации первого блока связаны с проявлением собственной активности ребенка. От родителя требуется проявить следующий набор компетенций: описать действия, совершенные ребенком; оценить действия ребенка, похвалить – словесно и/или физически; выразить свои позитивные чувства; указать на границы поведения, если активность ребенка их нарушает; предложить видоизменение активности, которое не нарушало бы границ. Именно в данной категории ситуаций родители проявили наиболее развитую родительскую компетентность. Наиболее часто ими используется похвала (31,6 %) в достаточно стереотипной форме, словом «молодец» (76 % от числа всех положительных оценок). Также встречается негативная оценка проявления собственной активности ребёнка (7,1 %). Если активность ребёнка нарушает границы поведения, то их озвучивают только 23,46 %. Недостаточно развиты собственные представления родителей о границах поведения ребёнка. Только 15,3 % предлагают видоизменить активность, не нарушающую границ. Особо следует отметить, что родители с трудом выражают свои позитивные чувства (10,2 %) и не умеют описать действия ребёнка (7,1 %).

Во втором блоке представлены ситуации выражения ребенком желаний, нарушающих установленные в семье границы возможного и допустимого. Здесь требуются такие умения: признать словесно право ребенка желать своего; указать позитивный аспект в желании ребенка; напомнить правило; объяснить причину запрета; предложить альтернативу. Полученные результаты отражают, что родители объясняют причину запрета в 25,71 % случаев, напоминают правило в 23,26%. Только 10,85 % родителей предлагают альтернативу деятельности. Следует обратить особое внимание на то, что родители не признают словесно право ребёнка желать своего (2,44 %) и не указывают позитивный аспект в желании ребёнка (1,22 %).

Третья категория ситуаций описывает действия или реакции ребенка, выражающие протест в отношении озвученных границ поведения и предполагает следующий набор компетенций: умение описать действия ребенка; напомнить правило, объяснить его кратко и доступно; указать на несоответствие правилу; выразить свои чувства по поводу поведения ребенка; предупредить о санкциях; Анализ результатов показал, что родители напоминают правило, объясняют его кратно и доступно в 17,14 %, вместе с тем не озвучивают санкции (3,26 %) и не указывают на несоответствие

правилу (2,85 %). Также как и в вышеуказанных ситуациях не умеют описать действия ребёнка (2,44 %). Особое внимание следует уделить тому, что родители не выражают свои негативные чувства (2,04 %) и как отмечает Ю.Б Гипенрейтер «…однако это не приводит к желаемому результату. Полностью подавить свои эмоции нельзя, и ребенок всегда знает, сердиты мы или нет» [1, с. 57].

Четвёртая категория ситуаций отражает наименьше проявление родительской компетентности. Ситуации предполагают прямое или косвенное выражение ребенком физических или моральных страданий. Этот тип ситуаций требует от родителя следующих умений: способность выразить сочувствие, пожалеть, в том числе используя и физический контакт; дать ребенку возможность выразить свои переживания свободно и полно, расспрашивая его; обсудить возможные или необходимые варианты поведения ребенка, причины произошедшего. Только в 12,44 % случаев родители обсуждают возможные или необходимые варианты поведения ребёнка, причины произошедшего. Также как и во всех вышеописанных ситуациях не выражают сочувствие, не умеет пожалеть, в том числе использовать физический контакт (6,1 %). Часто эта способность подменяется такими выражениями: «не обращай внимания», «ничего страшного», «не расстраивайся», «до свадьбы заживёт», «не плачь», «не принимай все близко к сердцу» в таких фразах ребёнок может услышать пренебрежение к его заботам, отрицание или преуменьшение его переживания или такие установки «мужчины не плачут», «нельзя громко плакать». Следует особо отметить, только в 1,53 % родители дают ребёнку возможность выразить свои переживания свободно и полно, расспрашивая его.

Значительная часть ответов в целом не соответствует предложенным компетенциям (23,17 %).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о недостаточно высоких показателях родительской компетентности. Исходя из результатов исследования, очевиден вывод о необходимости создания специальных программ, целью которых является развитие родительской компетентности. Особое внимание следует уделить эмоциональной сфере, а именно выражению чувств родителей и детей. Следует обсуждать возможные варианты поведения ребёнка, причины произошедшего. «Связанные со смыслом эмоции выступают психологическим механизмом регуляции действий» [2]. Так же необходимо развивать умение описать действия ребёнка, умение предложить альтернативную деятельность, формируется таким образом «зону ближайшего развития» ребенка. Демонстрируя эффективные стратегии поведения взрослым реализуется «...потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной "со взрослыми" работе» [3, 148]. И особого внимания требует формирование понимания

родителями важности признать словесно право ребёнка желать своего и озвучивать позитивный аспект в желании ребёнка данные компетенции стимулируют формирование «соответствующих регуляторно-личностных качеств, таких, как самостоятельность, инициативность, гибкость» [5].

Список литературы

1. Гипенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, Сфера. – 2003.

2. Запорожец, А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10.

3. Иванова, А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственно развития / А.Я. Иванова ; предисл. Б.В. Зейгарник. – М.,2000 – 382 с.

4. Михеева, Н.Д. Методика незаконченных ситуаций (МНС) для диагностики родительской компетентности / Н.Д. Михеева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: [сб. ст.] / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 279–296.

5. Моросанова, В.И. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и их связь с успешностью обучения / В.И. Морсанова, Р.Р. Сагиев. – (Рукопись деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика», 1992).

Секция 5

ПСИХОЛОГИЯ СТУДЕНТА И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

А.О. Гирев, А.М. Рубашевский
Минск, Институт пограничной службы Республики Беларусь

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ*

Образовательный процесс в высшем военном учебном заведении имеет специфику по сравнению с гражданскими учреждениями высшего образования. Помимо особенностей, связанных с организацией обучения, воспитания и быта, значительное отличие между студенческими и курсантскими учебными группами заключается в более тесных межличностных взаимоотношениях между членами военного коллектива. Ввиду этой особенности важным фактором эффективности образовательного процесса курсантов является высокий статус младших командиров, с одной стороны, как организаторов обучения и самоподготовки согласно их штатным обязанностям. С другой стороны, как членов группы, на которых в процессе обучения будут равняться остальные курсанты: как правило, на должности младших командиров назначаются наиболее подготовленные курсанты.

В зарубежной психологической науке первые попытки выделить лидерские качества личности, были предприняты в начале прошлого столетия. Стоит отметить многообразие мнений исследователей относительно указанной проблемы. Например, А. Бэвилес в числе лидерских качеств указал быстроту принятия решений, способность к риску, стрессоустойчивость, интуицию и удачливость. Р. Стогдилл акцентировал внимание на том, что к лидерским качествам следует отнести высокий уровень развития интеллекта, активность, доминирование, самоуверенность, стремление к успеху и коммуникабельность. По мнению Л. Стаута, перечень лидерских качеств включает видение перспективы, мудрость, смелость, способность вызывать доверие, умения эффективно общаться и наличие определённой системы ценностей [3].

---

* *Научный руководитель – Е.И. Сутович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогических дисциплин Института пограничной службы Республики Беларусь*

Отечественные психологи прошлого столетия значительное внимание уделяли определению качеств личности, свойственных формальным и неформальным лидерам. Многие исследователи отмечали, что в разных социальных, профессиональных, возрастных и других группах перечень рассматриваемых качеств неоднозначен. Например, результаты исследования, проведенного Т.Н. Мальковской, свидетельствуют о том, что старшеклассники общеобразовательных школ относят к лидерским такие качества как: чуткость, доброту, отзывчивость, хорошую успеваемость, независимость суждений, чувство юмора и умение объединить коллектив. В то же время по результатам исследования В.Д. Гончарова, проведенного среди спортсменов юношеского возраста, в большинстве случаев капитаном команды выбирается тот, кто относится к наиболее эффективному звену спортивной команды – нападению [1].

Способность младшего командира быть примером для своих подчинённых зависит от его статуса в группе на уровне неформальных взаимоотношений. Неформальный статус, в свою очередь, зависит от наличия и уровня развития определённых качеств личности: коммуникативной компетентности, организаторских способностей, интеллекта, профессиональной компетентности и др. В научной психологической литературе перечисленные качества называются лидерскими.

Целью нашего исследования явилось выявление лидерских качеств курсантов. Эмпирической базой исследования явились результаты тестирования 30 курсантов 4 курса ГУО «Институт пограничной службы Республики Беларусь» в возрасте 19–23 лет. В исследовании использовалась методика «Лидер» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий).

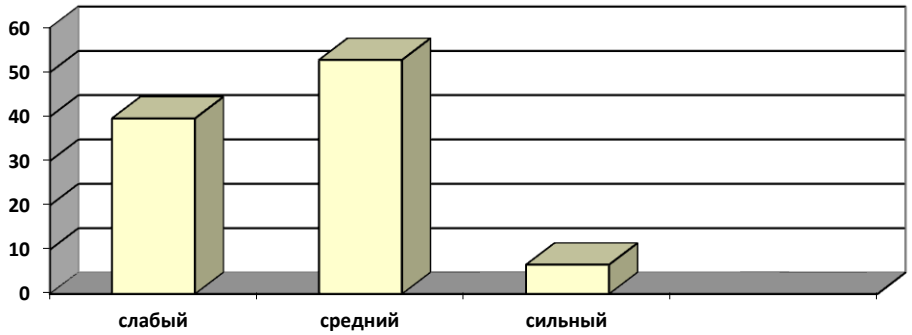


Рисунок 1 – Выраженность лидерских качеств курсантов

Представленные на рисунке 1 данные свидетельствуют о том, что 39,6 % обучаемых имеют слабую выраженность лидерских качеств, 52,8 % средний уровень и у 6,6 % исследованных лидерские качества выражены сильно. В целом, можно говорить доминировании среднего уровня развития лидерских качеств у курсантов. Проанализировав документы, регламентирующих организацию образовательного процесса в ГУО «Институт пограничной

службы Республики Беларусь» мы выдвинули предположение о том, что может положительно повлиять на развитие лидерских качеств обучаемых.

1. При проведении учебных занятий, в частности семинаров, коллоквиумов, проверочных занятий, предпочтение отдаётся устной проверке знаний, что способствует формированию коммуникативных навыков курсантов в процессе обучения. Также развитие указанного качества личности курсанта во многом определяется участием в научной деятельности в рамках международных, республиканских и межвузовских научно-практических и научно-технических конференций, научных семинаров.

2. В процессе участия курсантов в спортивны мероприятиях: соревнованиях, чемпионатах, контрольных занятиях у обучаемых формируются такие лидерские качества, как: целеустремлённость, потребность в достижении, мотивация к саморазвитию, навыки работы в команде.

3. В ходе проведения служебных стажировок курсанты назначаются формальными лидерами подразделений границы. В течение месяца обучаемые участвуют в процессе осуществления управленческой деятельности, что позволяет им получить знания и структуре социальной группы, роли лидера в ней, а также о характере межличностных процессов, которые протекают между участниками группы. Участие в служебной стажировке позволяет повысить уровень профессиональной и коммуникативной компетентности курсантов, развить организаторские способности, а также сформировать такие качества, как: тактичность, настойчивость, ответственность, требовательность.

Процесс развития лидерского потенциала происходит также в ходе межличностного общения курсантов в учебных группах и при их участии в общественной жизни.

Следовательно, имеются все основания полагать, что на формирование лидерских качеств курсантов положительно окажут влияние:

– психологическое просвещение курсантов по рассматриваемой проблеме;

– проведение различных психологических упражнений с элементами тренинга, направленных на формирование определённых лидерских качеств;

– обсуждение с курсантами различных вопросов, касающихся формирования и развития лидерских качеств.

Список литературы

1. Руководство и лидерство: сборник научных трудов / под ред. Б.Д. Парыгина. – Л. : ЛГУ, 1973. – 143 с.

2. Осокин, Р.В. Феномен лидерства. Первый среди равных / Р.В. Осокин, Н.С. Носова. – М. : ГроссМедиа : РОСБУХ, 2008. – 200 с.

3. Стаут, Л. Лидерство : от загадок к практике/ Л. Стаут. – М. : ООО Добрая книга, 2002. – 320 с.

Н.С. Лабецкая
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ*

Современное общество характеризуется существенными преобразованиями в высшем профессиональном образовании. Изменение требований, предъявляемых к выпускникам вузов, устанавливают новые приоритеты в организации профессиональной подготовки будущих специалистов.

Известно, что формирование личности происходит на протяжении всей жизни человека, но именно в период получения высшего специального образования формируются и закладываются основы личностных и профессиональных качеств будущего специалиста. В профессиональном образовании содержится огромный потенциал для раскрытия резервов личности, ее способностей. В этих условиях особую значимость приобретают вопросы, относящиеся к личности будущего юриста, его психологической готовности, связанной с высоким уровнем волевой напряжённости юридического труда [1]. Следовательно, для будущего юриста хорошо развитая волевая регуляция является залогом успешной профессиональной деятельности в дальнейшем.

Как отмечал в своих исследованиях В.А. Иванников, люди, обладающие более эффективной волевой регуляцией, успешнее действуют в ситуациях с повышенным уровнем неопределённости, являются более устойчивыми по отношению к различным стрессорным факторам. Он определял волевую регуляцию как прижизненное образование, становление которого включено в процесс общего развития личности. По мнению В.А. Иванникова, волевая регуляция проявляется как личностный уровень произвольной регуляции, отличающийся тем, что решение о ней исходит от самой личности и в регуляции используются личностные средства [2].

Целью нашего исследования являлось изучение уровня развития волевой регуляции у будущих юристов. В исследовании приняли участие 94 студента старших курсов дневной формы обучения специальности «Правоведение» в возрасте от 21 до 23 лет.

---

* *Научный руководитель – Л.М. Даукша, кандидат песихологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

Методика Ю. Куля в адаптации С.А. Шапкина «Шкала контроля за действием» позволила нам выявить индивидуальные особенности волевой регуляции процессов реализации намерения в действии. Согласно автору данной методики, намерение состоит из ряда элементов, объединённых в единую сеть. Ключевыми элементами этой сети являются когнитивные репрезентации настоящего, будущего и текущего состояний. При условии активизации всех элементов в равной степени, намерение является полноценным, а действие реализуется наиболее эффективно.

Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что 83 % респондентов характеризуются ориентацией на действие. Это говорит о том, что данные студенты не обнаруживают на уровне своих переживаний каких-либо мыслей и эмоций, способных помешать реализации их намерения. Вместе с тем, у 17 % респондентов выявлена ориентация на состояние. Данная группа студентов испытывает трудности инициирования действия, им свойственны повторяющиеся мысли по поводу незавершённых намерений либо свершившихся неудач. Зачастую, они испытывают ощущение внутренней несвободы, отсутствие удовольствия от самого процесса активности, ограничение возможности произвольно индуцировать и прекращать действия, изменять их и направлять. Данные студенты нуждаются в специально организованном развитии волевой регуляции процессов реализации намерения в действии.

Тест–опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» позволил нам изучить уровень развития волевой саморегуляции в целом, и отдельно по таким волевым качествам, как настойчивость и самообладание. Анализ результатов исследования уровня волевой саморегуляции свидетельствует о том, что 46 % респондентов обладают высоким уровнем саморегуляции, причём подавляющее большинство из них имеют высокий уровень самообладания (39 %) и настойчивости (29 %). Эта группа студентов характеризуется эмоциональной зрелостью, активностью, независимостью и самостоятельностью. Выявленные респонденты отличаются спокойствием, уверенностью в себе, устойчивостью намерений, реалистичностью взглядов, развитым чувством собственного долга. Как правило, они хорошо рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, а также обладают выраженной социально-позитивной направленностью.

Дальнейший анализ результатов исследования позволил выявить будущих юристов с низким уровнем развития волевой саморегуляции (54 %). Данных студентов характеризует повышенная чувствительность, эмоциональная неустойчивость, ранимость и неуверенность в себе. Исследуемые студенты-юристы с низким уровнем развития волевой саморегуляции ха-

рактеризуются невысокой рефлексивностью, сниженным общим фоном активности, им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений.

Последующий анализ результатов позволил выявить 71 % студентов с низким уровнем настойчивости и 61% студентов характеризующихся низким уровнем самообладания, что свидетельствует о повышенной лабильности данных респондентов, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Таким образом, значительное количество будущих юристов не способны к систематическому проявлению волевых усилий по реализации долговременной мотивационной установки и к волевой организации своей деятельности в критических, дезорганизующих ситуациях.

Проведенное исследование свидетельствует о недостаточном уровне развития волевой регуляции у будущих юристов. Мы предполагаем, что осуществляя психологическое сопровождение студентов, целенаправленно создавая психологические условия для развития волевой регуляции личности, можно существенно повлиять не только на развитие волевой регуляции будущих юристов, но и на проявления активности личности в целом.

Список литературы

1. Аблова, О.Н. Психологическое сопровождение процесса формирования профессионального самосознания будущего юриста в Вузе / О.Н. Аблова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №4 (11). – С. 17–20.

2. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие для студентов вузов / В.А. Иванников. – СПб. : Питер, 2006. – 208с.

Е.А. Лихачёва
Челябинск, ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

В условиях глобальных общественных изменений разрушаются привычные представлении об обществе и его развитии. Предоставление большой личной свободы порождает необходимость самостоятельного уста-

---

* *Научный руководитель – Н.И. Гуслякова, доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»*

новления новых смыслов и увеличивает значение собственной активности в актуальных жизненных ситуациях [1].

В педагогических вузах также существуют проблемы, связанные с переустройством в обществе.

Период студенчества – это время активного смыслостроительства, поиска смысла жизни и развития смысложизненных ценностей личности. И этот период в настоящее время осложняется одним существенным обстоятельством: личностное и ценностное самоопределение приходится на ту пору, когда у человека еще недостаточно жизненного опыта и знаний, а образовательный процесс в вузе не в полной мере готовит молодого человека к ответственному шагу – выбору главной линии своей жизни [2].

Умение студента разбираться в собственных жизненных стратегиях и соотнести их с самореализацией в профессии становится одной из важнейших характеристик личности [3]. В этом аспекте большую роль играют ценностные и смысложизненные ориентации.

Анализ научной литературы показывает, что значимость смысложизненных ориентаций находится в центре внимания в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой–Славской, Д.А. Леонтьева, В.Э. Чудновского, В. Франкла, И. Ялома и др.

Как пишет В.Э. Чудновский, смысложизненные ориентации – проявление высокого уровня сформированности направленности личности, иными словами «смысложизненной направленности личности», то есть такой структуры личности, в которой ведущее место занимают мотивы поиска смысла своего существования, построение своей судьбы [4].

Г.В. Акопов [5, с.126], исследуя смысловые образования в концепции личностного целеполагания, отмечает, что «именно содержательная и структурная организация смысложизненных ориентаций отличают цельное внутреннее бытие от «рассеянного» существования».

С целью выявления уровня сформированности смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза нами было проведено исследование. Выборка испытуемых осуществлялась в Челябинском государственном педагогическом университете на базе естественно-технологического факультета. В исследовании приняли участие студенты первого курса четырех специальностей: «биология – безопасность жизнедеятельности» (Б / БЖ), «биология – физическая культура» (Б / ФК), «экономика – география» (ЭК / Г), «технология – экономика» (Т / ЭК). Общий объём выборки составил 88 человек в возрасте 17–18 лет. При работе использовался тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [6]. Результаты методики представлены в таблице 1.

Анализ результатов методики позволяет сделать вывод о том, что показатель сформированности смысложизненных ориентаций у студентов первого курса находится в пределах среднего уровня (табл.1).

Таблица 1 – Средние значения показателей сформированности смысложизненных ориентаций у студентов первого курса

Шкалы	Гр.159 Б / БЖ	Гр.160 Б / ФК	Гр.171-2 ЭК / Г	Гр.181-2-3 Т / ЭК
цели	29,38	32.07	31,05	30,56
процесс	28.8	31,5	29,4	29,9
результат	23,3	26,3	25,2	26,6
локус контроля – Я	18,58	20,45	19,60	20,05
локус контроля – жизнь	28,7	30,1	28,6	28, 2
общее	103,1	106,4	105,7	104,1

Полученные данные испытуемых по шкале «цели» говорят о наличии целей в будущем, придающих жизни осмысленность. Испытуемые осознают свою личную ответственность за реализацию жизненных целей, планируют будущее. Данные по шкале «процесс» свидетельствуют о том, что испытуемые сам процесс своей жизни воспринимают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, разнообразными и интересными делами. По шкале «результативность» также наблюдается результат среднего уровня. Это позволяет говорить о том, что пройденный отрезок жизни был у испытуемых интересным и продуктивным, и выражает удовлетворенность прожитой частью жизни. По шкале «локус контроля – Я», показывающей наличие свободы выбора в соответствии с поставленной целью, средний балл у студентов специальности «Биология – безопасность жизнедеятельности» составляет 18,58 балла, в то время как у студентов специальности «Биология – физическая культура» результат по данной шкале 20,45 балла. По шкале «локус контроля – жизнь», показывающей, в какой мере человек может управлять своей жизнью, значения у студентов находятся в пределах нормы на среднем уровне. Испытуемые убеждены в том, что им дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. Общий показатель «осмысленности» жизни студентов также на среднем уровне.

Таким образом, полученные результаты по тесту СЖО Д.А. Леонтьева, характеризуют испытуемых как людей целеустремленных, направленных на перспективу, с достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле и смысложизненных ориентациях.

Список литературы

1. Быкова, Н.Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей [Текст] : автореф .дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.05) / Н.Л. Быкова. – Самара, 2005.

2. Семиков, В.А. Психолого-акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов гуманитарного профиля [Текст]: автореф .дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.13) / В.А. Семиков. – Тамбов, 2009.

3. Аркаева, Н.И. Формирование смысложизненных ориентаций у студентов психологов в образовательном процессе [Текст]: автореф .дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.17) / Н.И. Аркаева ; УрГПУ. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

4. Чудновский, В.Э. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности / В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромов, Н.Л. Карпова, А.В. Суворов // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1.

5. Акопов, Г.В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа / Г.В. Акопов. – Самара, 2002. – 224 с.

6. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентации / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.

К.С. Наварко
Барановичи, БарГУ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА*

Учебный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у обучающихся. Очень часто учебная деятельность и сдача сессии становятся психотравмирующим фактором, который учитывается даже в клинической психиатрии при определении характера психогении и классификации неврозов. В последние годы получены убедительные доказательства того, что стресс, вызванный учебной деятельностью, оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы обучающихся [1, с. 139]. Учебный стресс возникает в ситуациях значительных информационных перегрузок,

* *Научный руководитель – Ж.В. Рзаева, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ*

когда человек не справляется с задачей переработки поступающей информации и не успевает принимать правильные решения в требуемом темпе, особенно при высокой ответственности за последствия принятых решений [2, с. 458]. Следовательно, в этот период очень важно вовремя увидеть проявления учебного стресса и правильно организовать систему поддержки обучающихся. В связи с этим встает необходимость практического изучения данного феномена.

Проведенное нами исследование в 2013–2014 учебном году среди студентов первого курса специальностей: «Иностранный язык (английский)» и «Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский)» на базе Барановичского государственного университета позволило установить степень их подверженности учебному стрессу и обозначить основные факторы его провоцирующие. Поскольку, по нашему мнению, именно студенты первого года обучения в учреждении высшего образования наиболее подвержены учебному стрессу в силу своей неопытности и недостаточной адаптированности к новым для них условиям и жизненным ситуациям. Общая выборка испытуемых составила 30 человек (юноши и девушки) в возрасте 17–19 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы методики «Тест на учебный стресс» Ю.В. Щербатых [1, с. 139]; «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость) [3, с. 109]; «Методика диагностики вегетативных проявлений стресса» [1, с. 148]; «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона [4, с. 293].

В результате проведенного исследования, нами было установлено, что у студентов первого курса доминирует высокий уровень учебного стресса (72 %). Что свидетельствует об интенсивной умственной деятельности, повышенной нагрузке, эмоциональных переживаниях. Дальнейший анализ полученных результатов является свидетельством того, что среди распространённых причин возникновения стресса в данный период у студентов являются: жизнь вдали от родителей, стеснительность, застенчивость, нерегулярное питание, строгие преподаватели, проблемы в личной жизни. Очень редко возникают такие причины как: отсутствие учебников, конфликты в группе, неумение правильно организовать свой режим дня.

Следует отметить, что у большинства студентов первого курса уровень постоянного стресса за последние три месяца учебы значительно возрос (Таблица 1). Мы считаем, что это можно объяснить наличием большого потока новой информации, дефицитом времени, протекающим процессом адаптации к новым условиям жизни и учебной деятельности.

Кроме этого, студенты наиболее высоко оценили такой показатель проявление стресса, как депрессия, невозможность избавиться от посторонних мыслей, раздражительность, обидчивость, а также плохой сон. Эти

данные нами были получены при помощи методики «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость).

Таблица 1 — Показатель изменения проявления стресса у студентов за последние три месяца учебы

Показатель постоянного стресса	Проявление стресса
Значительно уменьшился	10%
Незначительно уменьшился	17%
Не изменился	23%
Незначительно возрос	23%
Значительно возрос	27%

Позитивным моментом нашего исследования является то, что полученные результаты по методике «Вегетативные проявления стресса» (Рисунок 1) указывают на отсутствие студентов, у которых преобладает третья фазе стресса (истощение). Эти показатели могут свидетельствовать об умении студентов регулировать свои эмоциональные переживания и справляться со стрессовыми ситуациями. А чаще всего для снятия стресса они используют такие приемы как: общение с друзьями или любимым человеком, прием вкусной пищи, сон.

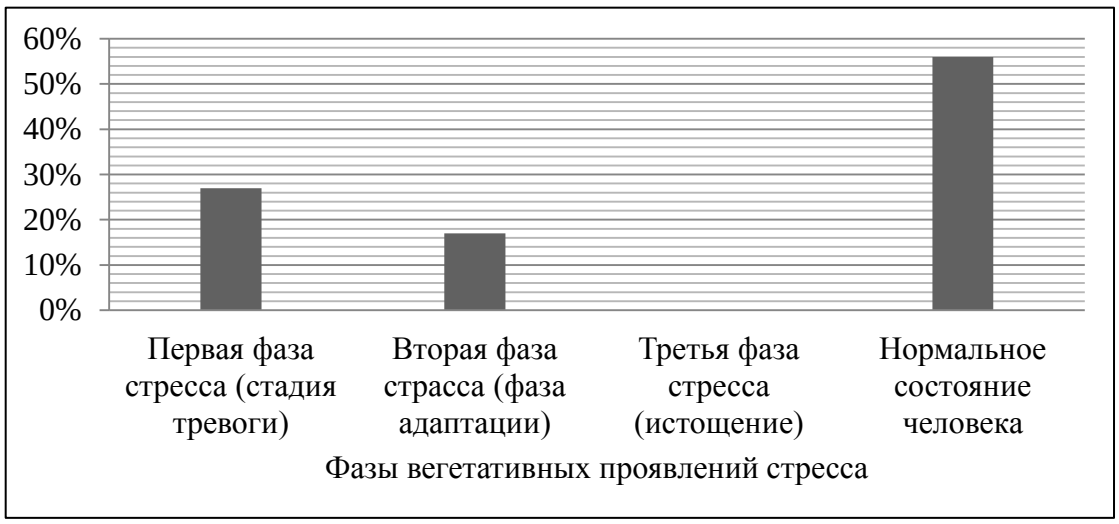


Рисунок 1 — Вегетативные проявления стресса у студентов

Далее нами было установлено при помощи методики «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона, что 33% имеют низкий показатель самооценки стрессоустойчивости, 67% — удовлетворительный показатель. Следовательно, можно предположить то, что чем ниже уровень самооценки стрессоустойчивости, тем ниже учебный стресс.

Таким образом, в результате проведенного исследования нами было установлено, что большинство студентов первого курса подвержены учебному стрессу. Полученные могут быть полезны преподавателям и психо-

логам для повышения показателя стрессоустойчивости среди студентов первых курсов.

Список литературы

1. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

2. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.

3. Куприянов, Р.В. Психодиагностика стресса / Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань : КНИТУ, 2012. – 212 с.

4. Щербатых, Ю.В. Психология стресса / Ю.В. Щербатых. – М. : Эксмо, 2006. – 304 с.

К.А. Неезжалая
Гомель, ГГУ имени Ф.Скорины

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У СТУДЕНТОВ С ЛИДЕРСКИМИ КАЧЕСТВАМИ*

Проблема эмоционального интеллекта и лидерства активно исследуется зарубежными учёными, такими как: Д. Гоулман, Г. Орме, П. Сэловей, Ф. Гальтон, Г. Тард, в отечественной психологии – Т.П. Березовской, Е.А. Лобановым, М.Я. Басовым.

Основываясь на множестве исследований в данной области, можно говорить о том, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), выражению эмоций и к управлению эмоциональной сферой, что обусловливает более высокую адаптивность и эффективность в общении и деятельности. Люди с развитым эмоциональным интеллектом легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими, становятся более эффективными лидерами.

Лидером называют человека, за которым другие члены коллектива признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие характер группы. Его наличие обусловлено тем, что в каждой группе существуют и должны кем-то регулироваться две взаимодополняющие системы отношений: деловые и личные.

---

* *Научный руководитель – Т.Г. Шатюк, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой соцтальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

Если каждая из них отрегулирована, если отношения, складывающиеся в одной системе, противоречат отношениям, культивируемым в другой, то такая группа не сможет успешно работать, никогда не станет высокоэффективной. Современный лидер – не тот, кто по своему положению имеет право командовать, а тот, кто обладает личностными качествами, способствующими созданию жизнеспособной организации, кто способен стимулировать постоянные перемены и инновации, вдохновлять людей на результативный труд.

В этой связи на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» было проведено исследование на выявление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и лидерством у студентов при помощи следующих методик: «Лидерство» Е.С. Фёдорова, О.В. Ерёмина, теста эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, теста эмоционального интеллекта М. Холла. В нем приняли участие 100 студентов в возрасте 20-25 лет, из них 43 юноши, 57 девушек.

Исследование показало, что студенты из групп с высокой и средней степенью выраженности лидерства опережают в развитии эмоционального интеллекта студентов из группы со слабой степенью выраженности лидерства по таким его характеристикам, как «самомотивация», «распознавание эмоций других людей», «понимание чужих эмоций» и «понимание своих эмоций». Наименее развитой характеристикой эмоционального интеллекта у всех трех групп студентов является способность к управлению своими эмоциями.

Сравнительно низкий уровень развития такой важной характеристики эмоционального интеллекта, как управление своими эмоциями в большей степени объясняется возрастными особенностями их проявления на данном этапе онтогенеза, связанными с юношеским максимализмом и эмоциональной несдержанностью. Слабо выражена взаимосвязь лидерства и эмпатии, что в свою очередь может быть связано с низким уровнем развития такой характеристики эмоционального интеллекта как «управление своими эмоциями».

У студентов со средней выраженностью лидерства наиболее высокий показатель выраженности в эмоциональном интеллекте имеют такие шкалы как «понимание своих эмоций» и «понимание чужих эмоций», у студентов с высокой развитостью лидерства наименьший показатель в шкале «контроль экспрессии». Студенты со слабой выраженностью лидерства имеют наименьший показатель по таким шкалам как «управление чужими эмоциями» и «контроль экспрессии». Студенты со средним и высоким показателем выраженности лидерства имеют почти равное соотношение таких шкал как «управление чужими эмоциями» и «управление своими эмоциями».

Корреляция между эмоциональным интеллектом и лидерством статистически значима согласно коэффициенту ранговой корреляции Ч. Спирмена. Таким образом, исследование показало, что студенты из групп с высокой и средней степенью выраженности лидерства опережают в развитии эмоционального интеллекта студентов из группы со слабой степенью выраженности лидерства по таким его характеристикам как «самомотивация», «распознавание эмоций других людей», «понимание чужих эмоций и понимание своих эмоций».

Полученные данные позволяют развивать определенные способности в структуре эмоционального интеллекта для успешного овладения различными стилями лидерства. Возможно применение полученных данных в разработке и внедрении программ, направленных на повышение уровня эмоционального интеллекта с целью развития лидерского потенциала и повышения эффективности лидерства.

Список литературы

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект : исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

2. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства : учеб. пособие / Р.Л. Кричевский. – М. : Статут, 2007. – 542 с.

А.В. Петручик
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЗДОРОВОМ СТУДЕНТЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ*

На сегодняшний день, несмотря на высокий уровень развития технических средств диагностики и лечения болезней, а также развития медицины в целом, в обществе наблюдается рост заболеваемости и смертности населения, снижение продолжительности жизни, демографический кризис. Учитывая традиционную направленность медицины на выявление, определение и лечение болезней, становится ясным, что современная система здравоохранения не может существенно влиять на сохранение здоровья человека. Это положение обосновывает необходимость поиска более эффективных способов и средств сохранения и укрепления здоровья человека.

---

* *Научный руководитель – А.В. Северин, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Очевидно, что первостепенная роль в сохранении и укреплении здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни, системе ценностей и идеалов, степени гармонизации его внутреннего мира и окружающей среды. Но зачастую сам человек фактически равнодушен к себе, не отвечает за силы и здоровье своего организма. Он занят не заботой о собственном здоровье, а лечением болезней, что приводит к наблюдающемуся в данный момент снижению уровня здоровья на фоне значительных успехов медицины. Поэтому первостепенной задачей для повышения уровня здоровья должна стать сознательная, целенаправленная работа самого человека по сохранению и развитию жизненных ресурсов, по принятию на себя ответственности за собственное здоровье [1; 2].В первую очередь это имеет значение для молодежи, так как их здоровье – это здоровье общества через 10–30 лет. Всё вышесказанное указывает на актуальность выбранной для исследования темы.

В связи с этим целью работы выступило изучение представлений о здоровом студенте у студентов гуманитарных специальностей.

Исследование проводилось в г. Бресте в 2013 г.

Выборка была сформирована из 30 студентов психолого-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Возраст испытуемых варьировался от 19 до 20 лет.

Со студентами проводилась анкета, состоящая из шести вопросов, направленных на выявление представлений о здоровье, здоровом студенте.

В результате проведенного опроса студентов были получены следующие результаты:

1) Выяснилось, что, по мнению опрошенных студентов, здоровье можно определить как:

физическое и духовное благополучие – 35,5 %;

отсутствие болезней, болезненных проявлений, недугов – 16,1 %;

хорошее самочувствие – 12,9 %;

физическое, психическое и духовное благополучие человека – 9,8 %;

физическое благополучие – 6,5 %;

духовное благополучие – 3,2 %;

затрудняются ответить – 3,2 %.

При этом 12,8 % опрошенных высказываются, что: «здоровье можно определить как здоровый образ жизни, который нужно поддерживать в течение всей жизни», «...самая необходимая для человека вещь. Ведь здоровье ни за какие деньги не купишь», «...состояние человека», «...психическое и физическое состояние человека хорошее, а также, когда человек не чувствует своего тела».

2) К признакам здоровья студента опрошенные отнесли следующие:

хорошее настроение, здоровый внешний вид, активность – 67,7 %;

хорошее физическое и психическое состояние, гармония психического и физического в человеке – 6,5 %;

затрудняются ответить – 3,2 %.

По мнению 22,6 % студентов: «признаками здоровья студента могут выступать присущие этому возрасту чувство юмора, вкуса к жизни, оптимизма», «...отсутствие вредных привычек», «...хорошее самочувствие (энергичность, бодрость)», «...постоянный активный образ жизни, отношение к физическим занятиям», «...хороший сон, много энергии, здоровое питание», «...мало болеет простудными заболеваниями», «...безболезненность, хорошее физическое здоровье».

3) здорового студента (по мнению самих студентов) можно охарактеризовать как человека, который:

бодрый, весёлый, в хорошем физическом состоянии – 48,4 %;

стремится к познанию нового, активно и целенаправленно участвует в учебном процессе – 22,5 %;

занимается спортом, ведёт здоровый образ жизни – 16,1 %;

проявляет активность в физическом и умственном труде – 6,5 %;

находится в хорошем состоянии физического и психического благополучия – 6,5 %.

4) Для сохранения и укрепления своего здоровья студенты обычно делают следующие мероприятия:

физические упражнения, занимаются спортом – 45,2 %;

утреннюю зарядку, прогулку по свежему воздуху, правильно питаются, принимают витамины – 41,9 %;

затрудняются ответить – 9,7 %.

Только 3,2 % опрошенных считают, что: «для сохранения и укрепления здоровья принимаю горячую ванную и пью чай с лимоном».

5) После учёбы любимым занятием для опрошенных является:

прогулка – 19,4 %;

чтение – 9,6 %;

сон – 9,6 %;

чтение, отдых, прогулка на свежем воздухе – 6,5 %;

прослушивание музыки – 6,5 %; просмотр телевизионных программ и фильмов – 6,5 %.

Оставшиеся 9,6 % опрошенных приводят ответы: «После учёбы моим любимым занятием является лежание на диване», «...общение с друзьями», «...интернет».

6) По мнению опрошенных, когда студент занимается каким-либо видом спорта, то это приводит к:

улучшению здоровья в целом – 41,9 %;

укреплению физического здоровья – 22,6 %;

удовлетворению – 12,9 %;
улучшению физического и психического здоровья – 6,5 %;
затрудняются ответить – 3,2 %.

Также 12,9 % студентов (из числа опрошенных) дают такие ответы: «Когда студент занимается каким-либо видом спорта, то это приводит к хорошим результатам по физкультуре в данном виде спорта; возможность реализовать себя», «...его дисциплинированию, помимо того, что он не болеет простудными заболеваниями. Это здорово», «...победам на различных олимпиадах», «...здоровому образу».

Таким образом, в ходе исследования нами были изучены представления студентов о здоровье и здоровом студенте. Данная тема вызвала непосредственный интерес у самих студентов. Они также высказывали мнение о том, что необходимо разработать рекомендации по сохранению и улучшению здоровья студентов гуманитарных специальностей как будущих педагогов, а также по развитию у них навыков психологического самооздоровления. Это поможет студенческой молодежи сохранять и улучшать их здоровье, а также формированию у детей и школьников компонентов здорового образа жизни.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов./ Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1998. – 672 с.

2. Северин, А.В. Образ жизни и здоровье человека / А.В. Северин. – Брест: ГУ «БОЦГЭиОЗ», 2005. – 76 с.

А.Н. Пилипчук
Барановичи, БарГУ

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ В ОТНОШЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ*

Исследования, связанные с предубеждениями и предрассудками в отношении других этнических групп изучались ещё в начале 20 века, однако в 21 веке – веке высокого технологического прогресса, они приобретают особую актуальность, и связано это, в первую очередь с информационными «войнами». Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в нашей стране с каждым годом увеличивается количество иностран-

---

* *Научный руководитель – И.Л. Кишея, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ*

ных студентов, что влечет за собой актуализацию предубеждений и предрассудков в отношении иностранных студентов.

Предубеждения пронизывают все сферы отношений между людьми; могут касаться самых разных сторон жизни общества. В зависимости от сферы проявления выделяют расовые, этнические, гендерные, классовые, и другие виды предубеждений [1].

Предубеждение – это «предвзятое отрицательное мнение, отношение к кому или к чему-нибудь». Предвзятое – значит заранее ложно принятое» [1, с.694]. Когда говорят о предрассудке или предубеждении, то подразумевается, что речь идет о пристрастной негативной социальной установке, т. е. о негативном отношении к членам определенной социальной группы или к этой группе в целом. Таким образом, общие свойства, приписываемые группе, превращаются в частные, свойственные отдельному индивиду.

С когнитивным компонентом предубеждения часто связан сильный, эмоционально насыщенный аффективный компонент. В результате предрассудок обусловливает не только искаженное восприятие социальных объектов, но и неадекватные действия по отношению к ним. В имеющихся исследованиях подчеркивается, что предубеждение выражается в негативной оценке группы и ее членов, враждебном и презрительном отношении, антипатии, неприязни, осуждении, что препятствуют адекватному восприятию и интерпретации событий

С целью изучения предубеждений и предрассудков в отношении иностранных студентов была использована шкала социальной дистанции Богардуса, которая состоит из 7 вопросов, позволяющих выявить степень социально-психологического принятия людьми друг друга. Исследование проводилось на базе Барановичского государственного университета. Респондентами выступили студенты ФЭПа в количестве 51 человека.

Анализ результатов показал, что в числе самых предпочитаемых студентами групп оказались русские, украинцы, китайцы, испанцы и англичане (рисунок 1).

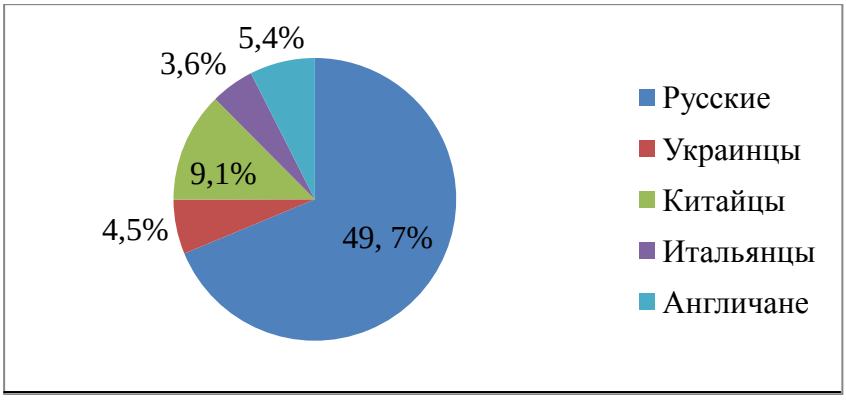


Рисунок 1 – Наиболее предпочитаемые для интеракции этнические группы

Так можно сравнить процентное соотношение в отношении изученных этнических групп: русские – 49,7 %, украинцы – 4,5 %, китайцы – 9,1 %, итальянцы – 3,6 %, англичане – 5,4 %. Таким образом, на основе полученных данных мы видим социально привлекательными для себя жителей Европы и стран «соседей».

Несколько большая социальная дистанция оказалась по отношении к арабам, немцам, полякам, французам, и испанцам (рисунок 2).

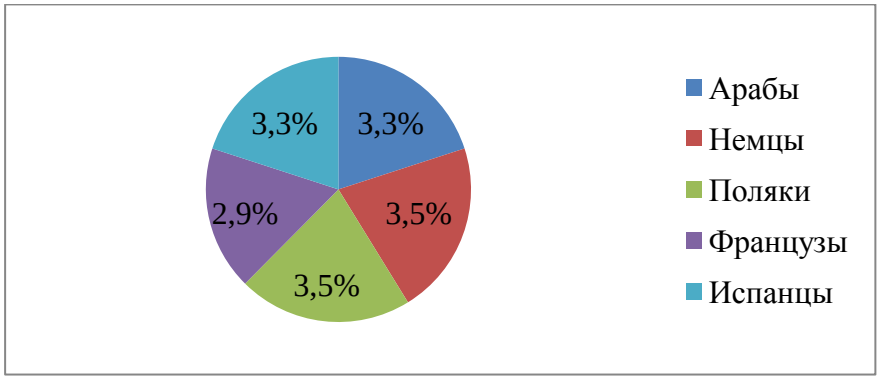


Рисунок 2 – Предпочитаемые для интеракции этнические группы

Были получены следующие результаты: арабы – 3,3 %, немцы – 3,5 %, поляки – 3,5 %, французы 2,9 %, испанцы – 3,3 %. Такую социальную привлекательность в отношении жителей Европы и стран «соседей» можно объяснить несколько меньшей информированностью о данных этнических группах, в результате чего наблюдается не полная картина представлений о них.

В наибольшей степени респонденты дистанцировались от выходцев Востока, американцев и африканцев (рисунок 3).

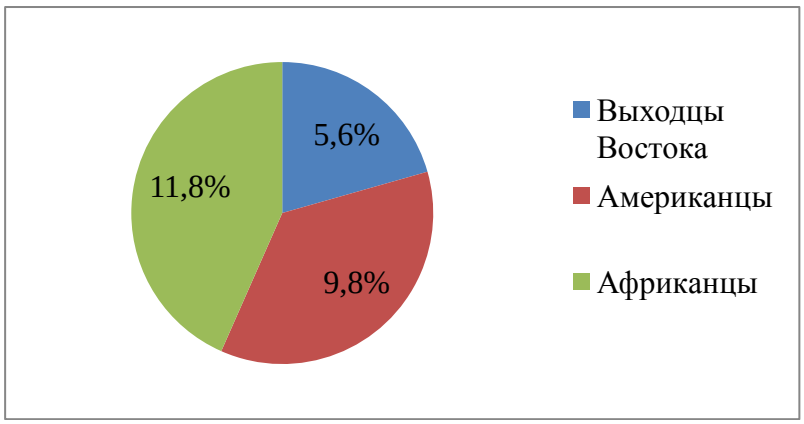


Рисунок 3 – Наименее предпочитаемые для интеракции этнические группы

Можно констатировать следующее процентное соотношение: выходцы Востока – 5,6 %, американцы – 9,8 %, африканцы – 11,8 %. В основном это связано с тем, что представления об африканцах, представителях восточных стран, имеющиеся у респондентов, обрывочны и они зачастую

получают ложную информацию о представителях данных этнических групп. Также специфическое влияние на восприятие данных этнических групп оказывает и информация, получаемая из СМИ.

Таким образом, мы можем констатировать наличие предпочтений в интеракциях у студентов с представителями европейских стран и стран соседей, а также существование определенных предубеждений и предрассудков в отношении представителей американской, африканской и так называемой «кавказкой национальности».

Список литературы

1. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию. Учебное пособие для вузов / В.А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 800 с.

А.Ф. Погребная
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СТОЙКОСТЬ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ*

Профессиональная деятельность психолога выдвигает особые условия к личности специалиста, призванного предоставлять психологическую помощь человеку в ситуации «невозможности жить», как говорил Ф.Ю. Василюк. Личность практического психолога выступает эталоном психологического здоровья и комфорта и является, по словам Р. Мея, основным инструментом, орудием его работы.

Таким образом, серьезной задачей системы профессиональной подготовки практических психологов может быть содействие их личностному развитию, культивирование потребности в постоянном самосовершенствовании, которое невозможно без самопознания. Так как деятельность человека в разнообразных профессиональных сферах нередко осуществляется в сложных эмоциогенных условиях, т.е. любые условия могут стать напряженными в случае несоответствия психологических особенностей человека требованиям среды и деятельности. То целесообразно начать изучение уровня сформированности эмоциональной стойкости как необходимого качества для психологов на более ранних этапах онтогенеза, когда только происходит профессиональное становление профессионала – в студенческую пору.

---

* *Научный руководитель – С.Н. Донцова, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Эмоциональная устойчивость – это полярность возбудимости, а эмоциональная стойкость – это определенное интегративное качество личности, которое характеризуется таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают максимально успешное достижение деятельности в сложной эмотивной обстановке (П.Б. Зильберман, О.А. Блинов).

Изучение психологических условий и особенностей учебной деятельности студентов определило целесообразность и необходимость формирования эмоциональной стойкости, обусловило отбор комплекса психодиагностических и психокоррекционных методик. Это также дало возможность отделить те факторы, которые существенно влияют на эффективность учебной деятельности и уровень эмоциональной стойкости – увеличение интенсивности информационного потока, увеличение количества видов деятельности, возрастание личной ответственности за успешность учебной деятельности, значительное увеличение интеллектуальной нагрузки.

Научная новизна и значимость полученных результатов полученных в настоящем исследовании, могут быть использованы практиками с целью дальнейшей разработки методов повышения эмоциональной стойкости, также данное понятие в отличие от эмоциональной устойчивости мало изучено. Знание психологических особенностей эмоциональной стойкости дает возможность подобрать наиболее адекватные методы коррекции нежелательных проявлений данной черты личности, минимизировать риск профессионального выгорания у профессионалов, работающих с кризисными клиентами.

Основной целью исследования было изучить эмоциональную стойкость у студентов-психологов.

Для реализации поставленной цели были использованы психодиагностические методики «Прогноз»; многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла.

В исследовании принимали участие 50 студентов Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина 3–5 курсов. Все испытуемые учатся в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина, 30 % работают, 90 % проживают в общежитии № 4 г. Бреста.

Исследование проводилось на двух экспериментальных группах. Выборка в целом составила (n=50) девушек и парней, в возрасте от 20 до 23 лет по специальностям «Педагог-психолог» (n=25); «Начальное образование», «ИЗО и черчение. НХП», «Физическое воспитание» (n=25).

При помощи методики Р. Кеттелла по изучению индивидуально-психологических особенностей человека было обнаружено, что все испы-

туемые – респонденты двух групп обладают средними показателями первичных и вторичных факторов эмоциональных свойств личности.

По результатам методики «Прогноз», разработанной в ЛВМА им. С.М. Кирова, которые затем были сопоставлены с данными теста Кеттела, было выявлено, что испытуемые двух групп имеют удовлетворительную НПУ и благоприятный прогноз: нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях. Но следует отметить, что наблюдаются также различия первичных и вторичных факторов эмоциональных свойств личности по следующим шкалам: С – эмоциональная устойчивость; I – эмоциональная чувствительность; Q4 – напряженность, НПУ - нервно-психическая устойчивость. Думается, что эти различия говорят о разной степени выраженности признака эмоциональных свойств личности в обеих группах, в особенности у студентов-психологов.

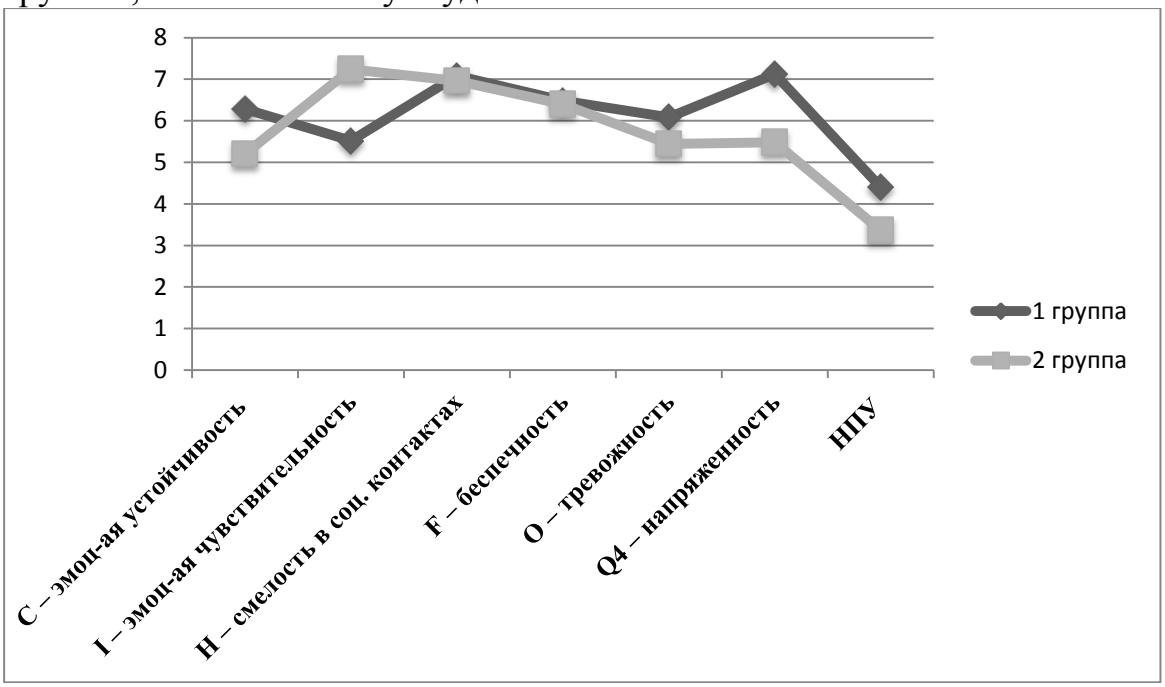


Рисунок 1 – Первичные и вторичные факторы эмоциональных свойств личности и нервно-психическая устойчивость

В итоге статистического анализа были выделены следующие значимые различии: при 95% доверительного интервала разности средних t между нижней границей и верхней границей по шкалам: С – эмоциональная устойчивость, Q4 – напряженность НПУ - нервно-психическая устойчивость, наблюдается наибольшая степень выраженности признака у студентов-психологов.

Из этого следует, что студенты-психологи обладают такими свойствами как расслабленность, спокойствие, аутентичность, конгруэнтность, безоценочное и безусловное отношение к чувствам другого человека, развитый язык, проникновенность, эмоциональная стабильность, основанная

на уважении к другому человеку, сдержанность, нефрустрированность, невозмутимость, собранность. Они пытаются объективно воспринимать происходящее и окружающих людей.

Девушки и парни более интеллектуальные, достаточно внутренне уравновешенные, находясь в коллективе способны лучше переносить повышенные психические и физические нагрузки без последствий для своего здоровья. Перечисленные свойства личности являются самыми профессионально важными для психолога.

Дальнейшие исследования по данной теме могут быть направлены: на изучение эмоциональной устойчивости педагогов-психологов работающих с детьми инвалидами, эмоциональной стойкости в авиационной, в психологии спорта, в исследованиях психологического стресса, при определении критериев профессиональной пригодности.

С.В. Позняк
Минск, БГУ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ И ОСНОВНОГО СОДЕРЖАНИЯ ИХ ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ В ОТНОШЕНИИ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ*

Проблема реабилитации психически больных, включения их в социальную жизнь остается одной из актуальных проблем современного общества. Существует ряд работ, отмечающих негативное влияние представлений о психических расстройствах на их самочувствие, обращаемость за психиатрической помощью, социальную адаптацию, самооценку, возникновение депрессии, формирование выученной беспомощности [1].

Цель настоящего исследования – определение взаимосвязи между личностными особенностями и базовыми убеждениями студентов и их предубеждениями в отношении психически больных.

В основу исследования легло представление о предубеждении как о социальной установке, определяющей отношение к объекту и способ его восприятия [2].

В исследовании приняли участие 120 студентов Белорусского государственного университета (50 %) и Белорусско-Российского университета (50 %) 4 курса. Возраст испытуемых составлял от 20 до 24 лет.

---

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

Для сбора данных в исследовании использовался метод семантического дифференциала с использованием биполярных шкал, разработанных Ю.С. Смирновой [3] и А.Я. Серебрийской [4]. Использование факторного анализа позволило выявить основное содержание предубеждений в отношении психически больных: 1) фактор «неприятие», отражающий неприязненное отношение к психически больным, проявление негативных эмоций в их адрес; 2) фактор «равнодушие» (умаление достоинств больных, подчеркивание их простоты, заурядности), 3) фактор «отсутствие перспективы» как отрицание возможности улучшения состояния психически больных и подчеркивание их бесполезности для общества, факторы 4) «социальная девиация» и 5) «моральное осуждение» как негативная оценка больного, поведение которого противоречит нормам морали и права; предубеждения, характеризующиеся положительной валентностью, нашли свое отражение в факторах 6) «благополучие» с подчеркиванием благополучия больных, через наделение их такими качествами как смелость, сила, успешность, и использования болезненного состояния в своих целях и 7) «экстернальность», отражающего снятие ответственности за свою болезнь с больных.

Для выявления личностных особенностей респондентов использовался следующий инструментарий: Пятифакторный личностный опросник МакКрей – Коста (перевод и адаптация А.Б. Хромова), Шкала базовых убеждений Р.Янов-Бульман (перевод и адаптация О. Кравцовой).

Использование корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Спирмена позволило установить взаимосвязи между основным содержанием социальных установок и личностными особенностями студентов (Таблица):

1) враждебное отношение к психически больным, категоричность в оценке их поведения с точки зрения его контролируемости, адекватности (фактор «неприятие») связано с интровертированностью студентов и неактуализированной потребностью в приобретении нового опыта;

2) позитивная оценка больных как смелых, успешных, уверенных связана с экстраверсией, привязанностью (доброжелательностью), эмоциональной устойчивостью и самоконтролем (сознательностью);

3) для студентов с базовыми убеждениями о доброжелательности мира характерны социальные установки об обреченности больных, о невозможности улучшения их состояния (фактор «отсутствие перспективы);

4) для студентов с базовыми убеждениями о враждебности мира и нейротизмом характерны негативные социальные установки с подчеркиванием асоциальности больных, их опасности для общества (фактор «социальная девиация»). Это своего рода попытка оправдать неадекватность своих эмоций, придать им рациональность, оправданность. Наличие у сту-

дентов убеждений о враждебности окружающего мира является причиной того, что любые явления воспринимаются в негативном аспекте, как угроза существованию;

5) студенты, которые убеждены в том, что любые события подчиняются принципу справедливости («осмысленность мира»), характеризуют психически больных как нечестных, эгоистичных, ленивых (фактор «моральное осуждение»). Вера в то, что различные заболевания, страдания, несчастья, с которыми сталкивается человек, это плата за «грехи» избавляет человека от чувства вины, являются своего рода защитой от возможности напрямую столкнуться с заболеванием.

Полученные результаты отражают растущую дифференциацию в предубеждениях, которая выражается в различном содержании и валентности предубеждений к психически больным у студентов с различными личностными особенностями и убеждениями, что может иметь важное значение в разработке программ по дестигматизации.

Список литературы

1. Brohan, E. Experiences of mental illness stigma, prejudice and discrimination: a review of measures / E. Brohan, M. Slade, S. Clement, G. Thornicroft // BMC Health Research. – 2010. – Vol. 80, № 10. – P. 111–114.

2. Смирнова, Ю.С. Феномен предубеждения к стигматизированным группам / Ю.С. Смирнова // Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 19–24.

3. Смирнова, Ю.С. Предубеждения студентов в отношении представителей стигматизированных групп : автореф. дис. … канд. психол. наук : 09.00.05 / Ю.С. Смирнова ; Белорусский государственный университет. – Минск, 2009. – 25 с.

4. Серебрийская, А.Я. Социально-психологические факторы стигматизации : дис. … канд. психол. наук : 09.00.04 / А.Я. Серебрийская. – М., 2005. – 177 с.

В.С. Савчук
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ*

Проблема профессиональной мотивации приобретает в настоящее время особое значение, поскольку инициатива и творческий подход работников к решению профессиональных задач является неотъемлемым качеством современного профессионала. В связи с этим особого внимания удостаивается проблема учебно-профессиональной мотивации студентов как будущих специалистов. Своевременное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей студентов выступает прогностическим фактором повышения профессиональной мотивации будущих специалистов.

Целью нашего исследования являлось выявить особенности профессиональной мотивации студентов-психологов, обучающихся на разных курсах. В качестве методов исследования использовался метод психологического измерения (методика «Изучение мотивов учебной деятельности» (А.А. Реан, В.Я. Якунин) и «Изучение мотивов профессиональной деятельности» (К. Замфир в адаптации А.А. Реана)) и методы статистической обработки данных. Респондентами выступили студенты первого, третьего и пятого курсов специальности «Психология» в количестве 90 человек, разделенные на три группы (n = 30) в соответствии с курсом обучения.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

1. В качестве наиболее значимых мотивов учебной деятельности студенты первого курса выдели мотивы: «стать высококвалифицированным специалистом» (73 %), «приобрести глубокие и прочные знания» (63 %), «обеспечить успешность будущей профессии» (60 %), «получить диплом» (45 %). При этом мотив одобрения, избегания наказания, выполнения педагогических требований, быть примеров для сокурсников выбрали только 3 % опрошенных первокурсников.

Студенты третьего курса в качестве значимых выделили мотивы: «получить диплом» (73 %), «не запускать предметы учебного цикла, хорошо учиться и успешно продолжать учебу на других курсах» (47 %), а мотив избегания наказания, выполнения педагогических требований, быть примером для сокурсников выбрали только 6 % респондентов-третьекурсников.

---

* *Научный руководитель – Н.А. Окулич, старший преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Студенты пятого курса в качестве наиболее значимого для себя мотива выбрали «стать высококвалифицированным специалистом» (86 %), а также «получить диплом» (73 %), «приобрести глубокие и прочные знания» (70 %); у 17 % респондентов-пятикурсников отмечается наличие мотивов «успешно учиться», «продолжать учебу на других курсах», «не запускать предметы учебного цикла», «постоянно получать стипендию».

Таким образом, можно проследить динамику учебной мотивации студентов с первого к пятому курсу обучения. Так, высокий уровень мотивации на приобретение знаний и стать квалифицированным специалистом характерен для студентов первого и пятого курсов, а на третьем курсе эта мотивация снижается. Данную тенденцию можно объяснить тем, что на третьем курсе обучения студенты уже полностью адаптировались к студенческой жизни, учебному процессу, их ожидания по отношению к содержанию обучения, будущей профессии не всегда оправдываются (проблема взаимосвязи теоретической и прикладной психологии, отсутствие четких представлений о специфике деятельности психолога-практика), поэтому они относятся к учебе формально – главное «получить диплом». Полученные различия статистически достоверны: $x_{эмп}$ = критическому значению или не превышает его.

2. Преобладающим типом профессиональной мотивации респондентов всех трех выборок является внутренняя мотивация (50–57 %), что свидетельствует об осознанности выбора ими своей будущей профессии. Для студентов первого, третьего и пятого курсов характерен оптимальный мотивационный комплекс. Так у 50 % респондентов первого курса, у 57 % третьего курса и у 53 % пятого курса внутренняя мотивация превышает внешнюю положительную и внешнюю отрицательную мотивацию, а у 30 %, 40 % и 20 % опрошенных соответственно внутренняя мотивация меньше внешней положительной мотивации и больше внешней отрицательной мотивации. Студентов-психологов привлекает и учебная и профессиональная деятельности, рассматриваемые ими во взаимосвязи.

Наличие внешней положительной мотивации отмечается у 20–40 % респондентов, а внешней отрицательной – у 3–13 %. Другими словами, внешние стимулы (поощрение, критика, наказание) теряют свое влияние на мотивацию учебной и профессиональной деятельности студентов с первого по пятый курс обучения, демонстрируя рост на третьем курсе в связи с общей тенденцией к снижению учебной мотивации, разочарованием в профессии и отсутствием целостного осознанного представления о ней.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были выявлены особенности учебной и профессиональной мотивации студентов разных курсов. Для студентов первого курса характерно преобладание мотива «стать квалифицированным специалистом» и «приобрести глубокие и

прочные знания», для студентов третьего курса – «получение диплома», а для студентов пятого курса свойственно наличие всех трех вышеперечисленных мотивов; ведущим типом профессиональной мотивации является внутренняя мотивация. Следовательно, изначально студенты направлены на получение от преподавателей качественных знаний, профессиональных умений и навыков, но в середине курса обучения отношение студентов к учебе становится формальным, знание обесценивается, внутренняя мотивация учения снижается. Актуализация значимости знаний, ориентация на эффективное выполнение профессиональной деятельности происходит на пятом курсе обучения в вузе.

Я.В. Сайко
Челябинск, ЧГПУ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА*

Студенческий возраст – это период развития личности, который соединяет в себе юность и раннюю взрослость. В этом возрастном периоде становится весьма актуальным осознание своей жизненной позиции и перспектив будущего, конкретизируются планы на будущее, происходит формирование профессионального мировосприятия [1]. Можно сказать, что на данном возрастном этапе происходит формирование образа будущего и образа профессионального будущего. Согласно теории А.В. Кирьяковой [2], образ будущего – это такое новообразование в ориентации личности, которое выступает как прогноз, как реальная конструктивная жизненная перспектива, как жизненный план. Без предположения будущего нельзя объяснить реального хода развития личности и его потенциала. Одна из важнейших задач вуза подготовить студента к будущему, будущей профессии. Будущее в свою очередь становится определяющим во временной перспективе личности [3]. По мнению К. Левина [4], временная перспектива – это есть включение будущего, прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента. А жизненная перспектива в соответствии с концепцией временной перспективы, является завершающим этапом проектирования личностью своего будущего [5].

---

* *Научный руководитель – Н.И. Гуслякова, доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»*

По мнению ряда исследователей, жизненная перспектива представляет собой целостную картину будущего, формирующуюся в сложной противоречивой взаимосвязи ожидаемых и планируемых событий, которая рассматривается в единстве ценностно-смысловых и организационно-деятельностных аспектов [6]. По нашему мнению, изучение жизненной перспективы, несомненно, важно, так как она позволяет выявить, как отдельный студент или студенты представляют своё будущее, какая роль отводится будущему, особенно профессиональному будущему в субъективной картине жизненного пути личности и как это отражается в его образе действий и жизненной позиции. От сформированности представлений о профессиональном будущем зависит, станет ли человек зрелой личностью, сможет ли найти себя в профессиональной деятельности, будет ли выполнять свои профессиональные функции и стремится к перспективе. Поэтому необходимо уже на первой ступени обучения в вузе отслеживать сформированность представлений о профессиональном будущем, потому что нереализованность в профессии может грозить профессиональной и социальной дезадаптацией.

С целью изучения жизненной перспективы у студентов-бакалавров нами было проведено исследование. Выборку составили студенты IV курса филологического факультета Челябинского государственного педагогического университета, в количестве 20 человек, в возрасте от 20 до 22 лет. В качестве методов исследования мы выбрали анкетирование и беседу.

На вопрос «Кто повлиял на выбор вашей профессии?» большинство студентов (45 %) ответили, что сами приняли решение, в меньшей степени выбирали совместно с родителями (5 %) и репетитором (5 %). Из чего следует, что у значительного количества испытуемых выбор профиля обучения был осознанным и не сопровождался влиянием со стороны социального окружения.

На вопрос «Каковы мотивы выбора педагогической профессии?» основная часть респондентов указала на содержание педагогической профессии (45 %) и соответствие своим способностям (25 %). В равной степени (5 %) мотив выбора профессии был обусловлен семейной традицией, мечтой, любовью к детям, престижем данной профессии и стремлением получить диплом независимо от профессии.

На вопрос «Планируете ли вы работать по выбранному вами профилю?» 50 % студентов ответили, что ещё не определились, но 45 % обучающихся утверждают, что они пойдут работать в школу учителями. Только 5 % испытуемых указали, что не будут работать по специальности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у существенной части студентов ещё происходит формирование профессионального образа Я

и возможно после педагогической практики у них произойдёт осознание своей тождественности с избранной профессией.

На вопрос «Что необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру?» результаты были следующие: на первом месте ― профессиональные знания, умения и навыки (85 %). На втором месте ― опыт работы (5 %), везение с личными знакомствами (5 %) и умение взаимодействовать с людьми (5 %). Это свидетельствует о том, что студенты старшего курса более сознательно подходят к своей профессиональной подготовке и повышению профессионального мастерства.

Также в ходе анкетирования нами были получены данные о профессионально значимых качествах, которые помогут преуспеть в профессиональном росте. К ним отнесли трудолюбие, терпение, уверенность в себе, желание учиться, стремление к перспективе, усидчивость, настойчивость.

Подводя предварительные итоги, можно сделать вывод о том, что на четвёртом курсе филологического факультета у определённой части студентов сформирована жизненная перспектива, есть представления о профессиональном будущем, выбор специальности был осознанным и сознательным; он опирался на знании о содержании профессии и своих способностях. Также испытуемые понимают, что для начала успешной карьеры необходимо обладать профессиональными знаниями, умениями и навыками, развивать профессионально значимые качества личности.

Список литературы

1. Брюхова, Н.Г. Психология профессионального роста: факторы и закономерности: монография / Н.Г. Брюхова, М.Ю. Виноградская, Н.В. Гуремина и др. – Новосибирск : Издательство ЦРНС, 2014. – 211 с.

2. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова – Оренбург, 1996. – 189 с.

3. Бондарева, С.К. Прошлое, Настоящие и Будущее в структуре пространства–времени жизнедеятельности человека // Мир психологии. – 2011. – №3. – С. 141–147.

4. Зейгарник, Б.Ф. Теория поля Курта Левина / Б.Ф. Зейгарник. – М., 1981. – 104 с.

5. Ольховая, Т.А. Образ «Я – будущий педагог» как предмет исследования // Вестник ОГУ. – 2005. – №4. С. 155–161.

6. Гурова, О.С. Особенности семейных перспектив юношей / О.С. Гурова, Т.С. Середина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №6 (108). – С. 147–150.

М.И. Стракович
Барановичи, БарГУ

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА*

Для сохранения психологического и психического здоровья школьников, а также для эффективности их учебной деятельности большое значение имеет личность педагога. Личность учителя составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными установками, ни системой наказаний и поощрений. Педагог создает особую атмосферу субъект-субъектного взаимодействия. Одной из личностных особенностей педагога, которые определяют стиль взаимодействия с учениками, а также представление об идеальном образе учителя и учащихся, являются акцентуации характера.

Акцентуация характера – это понятие, введенное К. Леонгардом и означающее чрезмерную выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющую крайние варианты нормы [1].

Периодом интенсивного формирования образа педагога является период вузовского обучения.

С целью выявления специфики образа идеального педагога, имеющегося у студентов педагогических специальностей с различными акцентуациями характера, нами было проведено исследование на базе Барановичского государственного университета. Выборку исследования составили 24 студента. Изучение образа педагога, имеющегося у студентов, осуществлялось с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» (Л.Н. Собчик), инструкция которой была модифицирована в соответствие с целью исследования. Акцентуации характера студентов были исследованы посредством применения методики изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (в модификации С. Шмишека).

С точки зрения студентов с застревающим типом акцентуаций характера, педагог должен обладать качествами личности, обеспечивающими властно-лидирующий (50 %) и сотрудничающе-конвенциональный (50 %) тип межличностного поведения с учащимися. То есть, студенты, для которых характерны Студенты с данным типом акцентуаций характера самонадеянность, честолюбие, приводящее к настойчивому утверждению своих интересов, стремление добиться высоких показателей в любом деле, упорство в достижении целей, считают, что учитель в общении с учащимися

---

* *Научный руководитель – Т.Е. Яценко, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ, магистр психологических наук*

должен быть уверенным в себе, уметь быть хорошим советчиком, наставником и организатором, обладать свойствами руководителя, стремящимся к тесному сотрудничеству со школьниками.

Студенты с возбудимым типом акцентуаций характера также полагают, что педагог должен обладать властно-лидирующим (33 %) и сотрудничающе-конвенциональным (67 %) типом межличностного поведения. Будущие педагоги, которым свойственны импульсивность, угрюмость, конфликтность, убеждены, что учитель должен проявлять по отношению к учащимся дружелюбие и уверенность.

Студенты с гипертимным типом акцентуаций характера считают, что педагог должен обладать властно-лидирующим (50 %), сотрудничающе-конвенциональным (33 %), а также ответственно-великодушным (17 %) типом межличностного поведения. Студенты, отличающиеся большой подвижностью, общительностью, болтливостью, выраженностью жестов, мимики, самостоятельностью, считают, что педагог должен помогать учащимся, обладать чувством ответственности, проявлять мягкосердечность, сверхобязательность, должен быть уверенным в себе, обладать свойствами руководителя.

Студенты с дистимичным и тревожным типом акцентуаций характера полагают, что педагог должен обладать властно-лидирующим (100%) типом межличностного поведения. То есть, студенты, отличающиеся серьезностью, медлительностью, заниженной самооценкой, немногословностью, считают, что хороший педагог должен обладать противоположными качествами: должен уметь вызывать восхищение у учащихся, уметь нравиться, пользоваться у них уважением, обладать талантом руководителя, ответственным, настойчивым.

Представители экзальтированного типа акцентуаций характера считают, что педагогу должны быть присущи властно-лидирующий (60 %), сотрудничающе-конвенциональный (20 %) и ответственно-великодушный (20 %) типы межличностного поведения. Значит, студенты, которым свойственна высокая контактность, словоохотливость, склонность к спорам, ценят схожие качества в образе идеального учителя.

С точки зрения студентов с эмотивным типом акцентуаций характера, педагог должен обладать сотрудничающе-конвенциональным (100 %) типом межличностного поведения. Следовательно, студенты, склонные к очень высокому сопереживанию другим людям, обладающие чрезмерно выраженной отзывчивостью, мягкосердечностью, испытывающие эмоцию радости чужим успехам, отмечают, что идеальный педагог должен уметь радоваться достижениям учащихся, быть всегда любезным с ними, внимательным, ласковым, отзывчивым, общительным, уметь ценить мнение учеников.

Студенты с циклотимным типом акцентуаций полагают, что педагог должен обладать властно-лидирующим (50 %) и ответственно-великодушным (50 %) типом межличностного поведения. Данным студентам свойственны частые периодические смены настроения, а также зависимость от внешних событий. Следовательно, для хорошего педагога они предпочитают такой же стиль поведения, либо противоположный.

Таким образом, существует взаимосвязь между типом акцентуаций характера и образом педагога, имеющимся у студентов педагогических специальностей. Большинство студентов с акцентуациями характера считают предпочтительным для педагога властно-лидирующий тип межличностного поведения.

Список литературы:

1. Маклаков, А. Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2001. – 592 с.

В.В. Тачилина
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ*

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия все чаще становится предметом исследования психологов. Это вызвано острой для психологической науки и практики необходимостью в определении того, что является основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно состоит, каким образом оно участвует в регуляции поведения, как можно помочь личности в решении проблемы благополучия. Данное понятие разрабатывалось в трудах таких ученых, как Н. Брэдбёрн, Р. Райан, К. Рифф, Е.Е. Бочарова, П.П. Фесенко. Так, субъективное благополучие определяется как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности. Главными критериями благополучия выступают объективная успешность и субъективное переживание благо-

* *Научный руководитель – С.С. Щекудова, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

получия [1], проявляющееся в ощущении счастья и удовлетворенности жизнью в целом.

Появление гуманистического направления породило существование тезиса о том, что духовное равновесие и субъективное благополучие человека связаны с его независимым, суверенным бытием. Феномен суверенности выделяется в работах В.Э. Чудновского, А.Ш. Тхостова, А.Я. Варги, С.К. Нартовой-Бочавер и др. Суверенность представляет собой способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство [2]. Выделяют шесть измерений психологического пространства личности: собственное тело, территория, личные вещи (артефакты), временной режим, социальные связи и вкусы (ценности).

С целью выявления взаимосвязи суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности студентов было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняло участие 60 студентов первого, второго и третьего курсов УО БелГут.

В ходе проведения исследования было выявлено, что четвертая часть опрошенных студентов (25 %) имеют высокий уровень суверенности. Большинство студентов (60 %) имеют средний уровень суверенности. Студенты с нормальной суверенностью и сверхсуверенные отличаются высоким уровнем субъективного контроля над ситуациями, независимы в поступках, стремятся руководствоваться собственными установками, свободны в выборе. Но у гипертрофированного уровня может обнаруживаться высокая закрытость от окружающей действительности.

Психологическое пространство переживается как нарушенное у 15 % испытуемых. Проявляется это в ощущениях подчиненности, отчужденности, фрагментарности собственной жизни, зависимости, несамостоятельности, переживаниях дискомфорта от прикосновений.

Исследование показало, что психологическое пространство студентов характеризуется высоким уровнем потребности в суверенности привычек (77 %), ценностей (73 %) и социальных связей (71 %). То есть это те измерения жизненного пространства, которые студенты контролируют более успешно. На последнем месте в структуре суверенности находится суверенность территории (36 %), что может быть связано с отсутствием территориальных границ. Также исследование выявило, что большинство студентов (52 %) имеют высокий уровень субъективного благополучия, у 25 % студентов выявлен средний уровень и у 23 % – низкий уровень субъективного благополучия.

Больше половины опрошенных студентов (53 %) имеют трудности в установлении контактов с окружающими, не имеют достаточного количества близких, доверительных отношений, испытывают трудности в проявлении теплоты, открытости и заботы о других людях. Только 13 % испы-

тывают высокую удовлетворенность своими контактами с окружающими. 33 % студентов в целом удовлетворены взаимодействием с другими людьми, способны проявлять эмпатию, идти на компромиссы, поддерживать доверительные отношения.

Значительная часть испытуемых (40 %) имеют низкие нормативные значения по шкале автономии, что свидетельствует о неспособности противостоять социальному давлению, ориентации на мнения других людей при принятии решений, озабоченности ожиданиями других. 33 % испытуемых имеют средние показатели по данной шкале и 27 % – высокие, что указывает на проявление ими независимости, способности противостоять социальному давлению.

Высокий процент студентов указывают на способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, на чувство уверенности в управлении повседневными делами, умение самому создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям (48 %). 27 % в этом плане способны проявлять гибкость. 25 % студентов указывают на неспособность справляться с повседневными делами, ощущение невозможности изменить условия своей жизни, чувство бессилия в управлении окружающим миром.

Более половины испытуемых (47 %) имеют нормативные значения по шкале «Личностный рост», что указывает на средний уровень реализации потенциала. 25 % чувствуют себя хорошо реализованными и постоянно совершенствующимися. 28 % студентов переживают личностную стагнацию, отсутствие ощущения личностного прогресса, скуку и незаинтересованность жизнью.

33 % испытуемых ощущают бессмысленность жизни. Остальные в большей или меньшей степени указывают на наличие целей в жизни, ощущение, что настоящее и прошлое осмыслены.

Большая часть студентов (40 %) позитивно оценивают свое прошлое, позитивно относятся к себе, признают и принимают себя вместе с хорошими и плохими качествами. 27 % студентов имеют высокую удовлетворенность собой. 33 % проявляют недовольство собой, разочарование собственным прошлым, обеспокоенность некоторыми чертами собственной личности.

В результате проведения исследования установлено, что у студентов со средним уровнем суверенности выше показатели субъективного благополучия, чем у студентов депривированных и гиперсуверенных. При этом депривированный уровень суверенности связан с большей удовлетворенностью субъективной составляющей качества жизни, чем гипертрофированный.

Таким образом, проведение эмпирического исследования позволило выявить взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности студентов. При этом средний уровень

суверенности является наиболее оптимальным, позволяющим индивиду успешно адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды. Отклонения уровня суверенности от средних значений в направлении депривации или гипертрофированности приводят к снижению показателей субъективного благополучия.

Список литературы

1. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 180 с.

2. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – № 6. – С. 27 – 28.

Я.С. Шугалевич
Барановичи, БарГУ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА В ПЕРИОД СДАЧИ СТУДЕНТАМИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ*

Учебный стресс занимает одну из лидирующих позиций среди причин, которые способны спровоцировать психическое напряжение в большей степени у студентов высшей школы. Так как это состояние перегрузки нервной системы, в результате чего происходит нарушение регуляторных процессов [1, с. 166]. Поскольку очень часто учебная деятельность и сдача сессии становятся психотравмирующим фактором, который учитывается даже в клинической психиатрии при определении характера психогении и классификации неврозов [2, с. 139]. Последние научные исследования убедительно доказывают, что стресс, вызванный сдачей экзаменов, оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую, дыхательную и иммунную системы студентов [3 с. 93]. Следовательно, в этот период очень важно вовремя увидеть проявления учебного стресса и правильно организовать систему поддержки студентов. В связи с этим встает необходимость практического изучения данного феномена.

Исследование проходило на базе Барановичского государственного университета в декабре–январе 2013–2014 учебном году среди студентов 1–5 курсов специальностей «Практическая психология», «Практическая

* *Научный руководитель – Ж.В. Рзаева, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ*

психология. Технология (обслуживающий труд)», «Белорусский язык и литература», «Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика», «Начальное образование. Физическая культура», «Информационные системы и технологии», «Английский язык. Немецкий язык», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство». Общая выборка испытуемых составила 50 человек (юноши и девушки) в возрасте 17–22 лет. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Тест на учебный стресс» Ю.В. Щербатых [4, с. 111–115].

Было установлено, что основными проявлениями учебного стресса в период экзаменационной сессии у девушек являются плохой сон, раздражительность, обидчивость, экспрессивность, тревожность, переживания, спешка, ощущение постоянной нехватки времени, сильное сердцебиение и головные боли. А у юношей учебный стресс проявляется в невозможности избавиться от посторонних мыслей, повышенная отвлекаемость, сильная потливость, плохая концентрация внимания и низкая работоспособность, повышенная утомляемость, потеря аппетита (Таблица 1).

Таблица 1 – Признаки проявления учебного стресса в период экзаменационной сессии у девушек и юношей

№ п/п	Проявление стресса	Результаты (max=10 баллов)	
		Девушки	Юноши
1	Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	3,8	2,9
2	Невозможность избавиться от посторонних мыслей	4	4,9
3	Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	3,8	4,4
4	Раздражительность, обидчивость	4,2	2,9
5	Плохое настроение, депрессия	3,8	4
6	Страх, тревога	3,6	2,6
7	Потеря уверенности, снижение самооценки	3	3
8	Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	5	3,7
9	Плохой сон	5,5	3,5
10	Нарушение социальных контактов, проблемы в общении	2,2	2,4
11	Учащенное сердцебиение, боли в сердце	3,4	2,5
12	Затрудненное дыхание	1,8	1,1
13	Проблемы с желудочно-кишечным трактом	2	1,6
14	Напряжение или дрожание мышц	2,9	1,8
15	Головные боли	4,8	3,4
16	Низкая работоспособность, повышенная утомляемость	4,6	4,2

Это является свидетельством того, что проявляется учебный стресс у студентов в основном на психологическом уровне и, возможно, связано с определенными стереотипами о том, что мужчины не стремятся и не должны показывать свои эмоции, женщины, же наоборот, не стесняются демонстрировать свои эмоциональные реакции; женщины отрицательные эмоции переживают более ярко, чем мужчины; мужчины подвергаются более жесткой, чем женщины, регламентации со стороны общества по поводу демонстрации эмоциональных переживаний; женщины превосходят мужчин в области невербальной экспрессии и т.д. [5].

О том, что студенты испытывают сильное волнение в период сдачи зачетов и экзаменов, свидетельствуют средние показатели экзаменационного волнения. Так, у юношей они составляет 6,3 балла, а у девушек – 7,8 балла из десяти возможных.

Далее следует отметить, что учебный стресс во время сдачи зачетов и экзаменов по всей выборке испытуемых проявляется как на физиологическом (недосыпание, переутомление, излишнее волнение и т. д.), так и психологическом уровнях (информационный стресс – переработка и запоминание большого объема литературы и т. д.).

Таким образом, анализ полученных результатов исследования среди юношей и девушек позволяет сделать вывод о том, что большинство испытуемых имеют высокий уровень учебного стресса. Проявляется учебный стресс у студентов в основном на психологическом уровне. Однако проявления учебного стресса в период экзаменационной сессии у девушек и юношей имеют некоторые различия в эмоциональном плане. Описанные выше результаты требуют дальнейшего уточнения с увеличением выборки испытуемых студентов разных категорий и комплекса диагностических методик.

Список литературы

1. Стрелец, В.Б. Психофизиологические механизмы стресса у лиц с различной выраженностью активации / Б.В. Стрелец, Ж.В. Голикова // Журн. высш. нерв. Деят. – 2001. – Т. 51. – №2. – С. 166.

2. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – С. 139.

3. Щербатых, Ю.В. Саморегуляция вегетативного гомеостаза при эмоциональном стрессе / Ю.В. Щербатых // Физиология человека. – 2000. – Т. 26. – № 5. – С. 93.

4. Щербатых, Ю.В. Экзамен и здоровье / Ю.В. Щербатых // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 111–115.

5. Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с.

Секция 6
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.О. Волкова
Брест, БрГУ имени А.С.Пушкина

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА*

Проблема синдрома эмоционального выгорания у врачей является актуальной, так люди начинают испытывать чувство усталости, наступает состояние эмоционального, психического, и физического истощения в результате неразрешенного стресса на рабочем месте. Люди, находящиеся в постоянном стрессе, тревоге, не могут положительно воздействовать на человека. Кроме того, зная симптомы, признаки, причины синдрома эмоционального выгорания, методы профилактики, медицинский работник может предотвратить его появление, тем самым повысить качество работы и удовлетворенности ею.

Цель исследования выявить специфику синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Для синдрома эмоционального выгорания характерны пять групп симптомов: поведенческие, социальные, интеллектуальные, эмоциональные, физические:

– физические симптомы (усталость, физическое утомление, истощение, расстройства сна и специфические соматические проблемы);

– эмоциональные симптомы (раздражительность, тревога, депрессия, чувство вины, ощущение безнадежности);

– поведенческие симптомы (агрессивность, черствость, пессимизм, цинизм, зависимости от психоактивных веществ);

– симптомы, связанные с работой (прогулы, плохое качество работы, опоздания, злоупотребление рабочими перерывами);

– симптомы в межличностных отношениях (формальность отношений, отстраненность от клиентов, коллег, дегуманизация).

---

* *Научный руководитель – С.Л. Ящук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Как отмечает Р. Конечный, эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. Признаки синдрома эмоционального выгорания: предельное истощение, отстраненность от клиентов (пациентов) и от работы, ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений.

Эмоциональное выгорание – динамический процесс, который возникает поэтапно. Медицинские работники всех категорий подвержены синдрому эмоционального выгорания. Ему могут быть подвержены и профессионалы, изначально обладающие большим творческим потенциалом, ориентированные на другого человека, фанатично преданные своему делу.

Эмпирическое исследование проводилось с февраля по март 2014 года, на базе Учреждения здравоохранения «Брестская областная больница».

В исследовании приняло участие 60 испытуемых, работающих в должности терапевтов и пульмонологов, из них 30 имеющих стаж работы 1–5 лет и 30 имеющих стаж работы 10–15 лет, все респонденты женского пола. Возрастной диапазон – 25–40 лет. Все респонденты проживают в г. Бресте, имеют высшее образование, состоят в браке и имеют детей, условия труда одинаковые. Выбор стажа работы обусловлен тем, что как показал теоретический анализ литературы по данной проблеме, в период работы 1–5 лет синдром эмоционального выгорания только начинает формироваться, в период 10–15 лет синдром эмоционального выгорания уже сформирован.

Исследование проводилось в индивидуальном порядке в соответствии с методикой исследования.

Для реализации поставленной цели использовались следующие методики: В.В. Бойко «Эмоциональное выгорание»; тест на стресс С. Коухена и Г. Виллиансона .

В ходе нашего исследования было установлено, что эмоциональное выгорание у профессионалов представляет собой один из защитных механизмов, выражающийся в определенном эмоциональном отношении к своей профессиональной деятельности. Оно связано с психической усталостью человека, длительное время выполняющего одну и ту же работу, которая приводит к снижению силы мотива и меньшей эмоциональной реакции на различные рабочие ситуации.

Личность человека – достаточно целостная и устойчивая структура, и ей свойственно искать пути защиты от деформации. Одним из способов такой психологической защиты и является синдром эмоционального выгорания. Основная причина развития синдрома эмоционального выгорания – несоответствие между личностью и работой, между повышенными требованиями руководителя к работнику и реальными возможностями последнего. Синдром эмоционального выгорания вызывается несоответствием

между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности в работе, самим искать способы и методы достижения тех результатов, за которые они отвечают, и жесткой, нерациональной политикой администрации в организации рабочей активности и контроля за ней. Результат такого контроля – возникновение чувств бесполезности своей деятельности и отсутствие ответственности.

В ходе эмпирического исследования было установлено, на основании полученных эмпирических данных можно сделать вывод о том, что степень сформированности синдрома эмоционального выгорания обусловлена уровнем сформированности стресса у медицинских работников, уровнем развития личностной и ситуативной тревожности, а также стажем профессиональной деятельности, т.к. медицинские работники постоянно испытывают состояние хронического стресса в связи с негативными психическими переживаниями, интенсивными межличностными взаимодействиями, напряженностью и сложностью их труда и пр.

Профилактические и лечебные меры при синдроме эмоционального выгорания во многом схожи: то, что защищает от развития данного синдрома, может быть использовано и при его лечении.

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением.

Таким образом, знание и умение использовать методы профилактики синдрома эмоционального выгорания позволит медицинским работникам предотвратить возникновение синдрома эмоционального выгорания, и достичь снижения степени его выраженности, что положительно отразиться на качестве их профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко. – Минск : Хелтон, 2001. – 654с.

2. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 289с.

3. Водопьянова, Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2000 – 301с.

4.Грановская, Р. Элементы практической психологии / Р. Грановская. – СПб. : Питер, 2007 – 287с.

5.Вундт, В. Введение в психологию / В. Вундт. – Издательство : КомКнига, 2001. – 167 с.

6. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко. – Минск : Хелтон, 2001. – 654с.

Е.В. Громадская
Барановичи, БарГУ

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

Проблема влияния профессиональной деятельности на формирование сознания личности занимала еще древних философов, но особенно часто эта проблема стала обсуждаться в конце XIX в. Актуальность изучения особенностей профессиональных деформации личности воспитателя дошкольного учреждения на данном этапе обуславливается тем, что педагог дошкольного образовательного учреждения имеет особый профессиональный статус, связанный со значительной ответственностью за здоровье, развитие и формирование личности ребенка, и как следствие – большим напряжением в работе, что сказывается на эмоциональной сфере. В связи с выше сказанным изучение именно профессиональных деформаций педагогов-воспитателей является весьма актуальным вопросом также позволяющим выявить существующую специфику именно в этой сфере профессиональной деятельности.

Впервые термин «профессиональная деформация» в начале XX в. ввел социолог П. Сорокин как обозначение негативного влияния профессиональной деятельности на человека. В настоящее время под профессиональной деформацией понимаются деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и негативно влияют на ее продуктивность, искажают личностные качества, способствуют накоплению негативных признаков [1].

В широком смысле, профессиональная деформация – это след, который профессиональная деятельность накладывает на человека. В узком смысле, профессиональная деформация – это проявления в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности, таких психологических изменений, которые начинают негативно влиять на осу-

---

* *Научный руководитель – И.Л. Кишея, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ*

ществление этой деятельности и на психологическую структуру самой личности.

На профессиональную деформацию личности специалиста сферы образования влияет группа личностных, организационных факторов, которые действуют в такой сложной взаимосвязи, что в каждом отдельном случае предсказать стопроцентное возникновение профессиональной деформации практически невозможно. Обычно причина деформации – это комбинация вредоносных факторов, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние [2].

По утверждению А.К. Марковой, профессиональная деформация проявляется в негативных изменениях в профессиональной деятельности и в поведении. Проявлениями профессиональной деформации при этом могут быть формальное отношение к выполнению функциональных обязанностей, перенос большей доли специфических профессиональных действий, стереотипов и установок на поведение вне работы и другие. Автор выделяет следующие последствия профессиональных деформаций [1]:

– недостаточный профессионализм и квалификация;

– упрощенность профессиональной деятельности;

– утрата трудовых и профессиональных умений и навыков, резкое снижение эффективности труда и удовлетворенности трудом;

– эмоциональное истощение, стремление манипулировать людьми.

Г.Д. Трунов феномен профессиональной деформации определяет как проникновение «Я-профессионального» в «Я-человеческое», имея в виду, что при профессиональной деформации воздействие профессиональных рамок и установок не ограничивается исключительно профессиональной сферой [3].

Таким образом, в заключении необходимо отметить, что профессиональная деятельность оказывает деформирующие воздействие на личность работника и приводит к закономерным различиям в профессиональных типах личности. Возникновение деформаций – это процесс и результат влияния качеств человека, сформированных в соответствии со спецификой определенного профессионального труда, на личностные свойства целостной индивидуальности профессионала.

Список литературы

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

2. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 1. – С. 90–101.

3. Трунов, Д.Г. О профессиональной деформации практического психолога / Д.Г. Трунов // Психологическая газета. – 1998. – № 1. – С.12–13.

Е.А. Капшина
Минск, БГУ

ПРОФАЙЛИНГ КАК НАПРАВЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ*

В психологии существуют методики, позволяющие оперативно составлять психологический портрет человека. Они применяются как самостоятельно, так и комплексно, открыто и скрыто различными службами в интересах повышения эффективности своей деятельности.

В отличие от многофункционального словесного портрета психологический портрет отражает внутренние, психологические, а также поведенческие признаки человека [1, с. 253].

В настоящее время во многих научных изданиях обсуждаются проблемы применения в различных сферах деятельности знаний о личности и о поведении человека. Анализ данных, полученных в результате изучения зарубежных и отечественных научных исследований, позволяют выделить новое направление в психологическом обеспечении профессиональной деятельности специалистов в различных сферах и использовать это направление на уровне профессиональной компетенции. Речь идет о совокупности психологических методов и методик оценки и прогнозирования поведения человека на основе анализа наиболее информативных частных признаков, характеристик внешности, невербального и вербального поведения, названного профайлингом. Данное направление психологической науки, появилось сравнительно недавно и позволяет расшифровывать невербальные компоненты, использующиеся при межличностном общении.

Изначально термин «профайлинг» (профилирование) употреблялся в контексте составления поискового психологического портрета (профиля) неизвестного лица по следам на месте преступления, а профайлингом называли выявление террористов. Технологию профайлинга использовали в аэропортах: при предполетном досмотре пассажиров задача профайлера состояла в том, чтобы не допустить на борт человека со взрывчаткой [2].

---

* *Научный руководитель – Ю.К. Абухович, заместитель заведующего кафедрой международных отношений Академии управления при Президенте Республики Беларусь, магистр экономических наук*

В настоящее время профайлинг наиболее часто применяют в системе обеспечения информационной безопасности и охраны правопорядка на объектах повышенной опасности. К использованию профайлинга прибегают субъекты политического процесса, хозяйствующие субъекты, врачи, в том числе и психиатры, СМИ, дипломаты, военные, правоохранительные ведомства, спецслужбы, в частности подразделения по борьбе с терроризмом. В повседневной социальной и производственной практике профайлинг активно используется для подбора, аттестации, подготовки кадров и работе с ними, а также для решения других задач.

Таким образом, актуальность развития профайлинга определяется необходимостью изучения метода психологического портрета, раскрытия его сущности, целей и задач применения, его инструментальных возможностей и ограничений.

Список литературы

1. Образцов, В.А. Выявление и изобличение преступника / В.А. Образцов. – М. : Юристъ, 1997. – 503 с.

2. Булысов, С.А. Профайлинг как средство обеспечения информационной безопасности в процессе работы с персоналом / С.А. Булысов, Е.Н. Созинова // Институт комплексного военного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://confib.ifmo.ru/Sources/%D0% 98%D0%9A%D0%92%D0%9E_%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B2_2013.pdf. – Дата доступа : 14.11.2014

Н.И. Костина
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ*

Статья отражает сущность проблемы профессионального становления личности с точки зрения различных теоретических подходов. Проблема профессионального становления личности является одной из наиболее актуальных проблем подготовки будущих специалистов. Профессиональное становление личности рассматривают как непрерывный процесс прогрессивных изменений личности, обусловленный влиянием социальных

---

* *Научный руководитель – Ю.С. Смирнова, старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

действий и собственной активности личности, направленной на саморазвитие и самосовершенствование качеств и свойств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности.

Существуют две основные парадигмы проблемы взаимодействия личности и профессии в целом. Первая заключается в отрицании влияния профессии на личность. Сторонники этого подхода исходят из традиционного, идущего от древнегреческой идеалистической философии тезиса об изначальной «профессиональности» человека. Это означает, что, выбрав профессию, личность не изменяется на протяжении всего времени осуществления трудовых функций. Вторая парадигма взаимодействия профессии и личности заключается в признании факта влияния профессии на личность и изменение личности в ходе профессионального развития. Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Начинается оно на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и содержание [4, с.160].

Исходя из подхода Э.Ф. Зеера, профессиональное становление личности включает в себя профессиональную направленность, компетентность, социально значимые и профессионально важные качества и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приёмов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально – психологическими особенностями человека [2, с.148].

Процесс профессионального становления начинается с профессиональной ориентации в мире профессий, затем можно говорить о профессиональной готовности, которая проявляется в формирующих интересах и склонностях личности. Вследствие осознания профессиональных интересов и склонностей происходит профессиональное самоопределение, которое выступает как некоторое личностное образование, и только после этого наступает процесс собственно профессионального становления.

В процессе подготовки, овладения и самостоятельного выполнения профессиональной деятельности происходят определённые изменения самой личности, что в свою очередь приводит к становлению личности как субъекта деятельности. Движение личности в пространстве и времени профессионального труда Э.Ф. Зеер называет профессиональным становление субъекта деятельности [2, с. 140].

Большинство исследователей профессионального становления рассматривают этот процесс как длительный, многоуровневый и динамичный, имеющий свои стадии и этапы. Стадиальность и непрерывность процесса

профессионального становления личности могут быть рассмотрены как его закономерности.

В работах Е.А. Климова предпринята попытка связать профессиональное становление личности с возрастной периодизацией, предложенной Д. Б. Элькониным. В основу выделения стадий положен принцип ведущей деятельности. Так, Е. А. Климов) [3, с.39–40] определяет 6 стадий развития субъекта деятельности:

1)стадия предыгры (от 0 до 3 лет);

2) стадия игры (от 3 до 6–8 лет);

3) стадия овладения учебной деятельностью (от 6–8 лет до 11–12 лет);

4) стадия оптации (от 11–12 лет до 14–18 лет);

5) стадия профессиональной подготовки (от 15–18 лет до 16–23 лет);

6) стадия профессионала (от 16–23 лет.

С.Г. Вершиловский [1, с. 250] считает, что формирование специалиста включает в себя в качестве относительно самостоятельных этапов следующие периоды:

1) довузовский (профессионально - ориентационный);

2) вузовский (профессиональное обучение);

3) послевузовский (профессиональное становление).

Таким образом, С.Г. Вершиловский рассматривает профессиональное становление как один из этапов формирования специалиста. Причём начинается он, по мнению автора, лишь после окончания вуза, то есть в тот период, когда человек приступает к выполнению собственно профессиональной деятельности.

Несколько другой подход к данной проблеме излагается в работах Э.Ф. Зеера. Рассматривая профессиональное становление как динамический и непрерывный процесс проектирования личности, Э.Ф. Зеер считает целесообразным выделение его основных стадий в зависимости от изменения социальной ситуации развития и характера ведущей деятельности. Им было выделено 5 стадий профессионального становления: 1) оптация; 2) профессиональная подготовка;3) профессиональная адаптация;4) профессионализация;5) профессиональное мастерство.

Здесь профессиональное становление начинается гораздо раньше и захватывает более длительный период жизни человека. Такой подход к пониманию профессионального становления более приемлем [2, с.141].

Все эти классификации рассматривают обучение в вузе как один из этапов профессионального становления личности.

Е.А. Климов пишет о том, что « в это время осваивается система основных ценностных представлений, характеризующих данную профессиональную общность, происходит овладение знаниями, умениями, навыками, важными для будущей профессиональной деятельности, для жизни, для

успешного профессионального старта. Развиваются, образуются определённые комплекты профессионально важных качеств, формируется профессиональная пригодность» [3, с.40].

Таким образом, профессиональное становление - это динамический и непрерывный процесс проектирования личности, который включает в себя профессиональную направленность, компетентность, социально значимые и профессионально важные качества и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приёмов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально - психологическими особенностями человека.

Список литературы

1. Башарина, Л.А. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества / Л.А. Башарина, С.Л. Братченко, С.Г. Вершиловский. – М., 2003. – 250 с.

2. Зеер, Э.Ф. Психологическое становление педагога профессиональной школы / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург,1996. – 148 с.

3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. –Ростов н / Д, 2007. – С. 39–40.

4. Сластёнин, В.А. Формирование личности педагога в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М., 1980. – 160 с.

А.А. Лаврусик
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОСЛУАЩИХ ВОЙСК ПВО К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ*

Войска ПВО предназначены для борьбы с воздушным противником, защиты от ударов с воздуха административно-политических и промышленных центров и районов, прикрытия группировок войск и сил, важных военных и других объектов, то есть являются подразделениями повышенного риска.

Профессиональная деятельность сотрудников подразделений «повышенного риска» сопряжена с повышенными, а часто и экстремальными, психологическими и физическими нагрузками. Отрицательное воздействие

---

* *Научный руководитель – С.Л. Ящук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

связанных с ней стресс-факторов испытывают как отдельные сотрудники, так и коллективы подразделений, а также семьи сотрудников.

Экстремальные ситуации с психологической точки зрения характеризуются сильным психотравмирующим воздействием событий, происшествий и обстоятельств на психику человека. Оно характеризуется различной степенью внезапности, масштабности и может служить источником как объективно, так и субъективно (из-за недостаточной опытности, психологической неподготовленности, низкой эмоциональной устойчивости конкретного человека) обусловленного стресса.

Проблему психологической готовности к действиям в экстремальных ситуациях изучали Л.Д. Битехтина, А.Л. Ганюшкин, В.И. Лебедев и др. Однако исследование психологической готовности к действиям в экстремальных ситуациях военнослужащих ПВО мало изучалась, поэтому данное исследование является актуальным [1; 2].

Цель: выявить особенности психологической готовности военнослужащих войск ПВО к действиям в экстремальных ситуациях.

Понятие «психологическая готовность» в литературе имеет различные толкования. Так, понятие «готовности» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет, как «проявление способностей» [3]. Нам представляется наиболее полным и точным определение психологической готовности, данное В. Дружининым: «Психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта деятельности на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности» [4].Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Самоконтроль – умение личности контролировать своё психическое состояние и поведение и управлять ими. Люди с высокой степенью самоконтроля способны адекватно и критично оценивать свои поступки, делая на основании этих оценок правильные выводы. Самоконтроль положительно связан с эмоциональной устойчивостью, общительностью, силой нервной системы, смелостью, совестливостью, оптимизмом, игровым потенциалом, мобилизационностью, юмором, доминантностью, сексуальностью, коллективизмом, приобретательством. Люди с высокой психической готовностью к деятельности в экстремальных условиях характеризуются высокими значениями показателей устойчивости, мобилизационности, самоконтроля, интеллекта, смелости, психологической гибкости, оптимизма, сильной нервной системы, уравновешенных нервных процессов. Люди с низкой психической готовностью к деятельности характеризуются высоки-

ми значениями показателей агрессивности, доминантности, депрессии, страха, невротичности, чувствительности, подозрительности, чувства вины, напряженности, нейротизма, злопамятности, педантичности, тревожности, изменчивости настроения, возбудимости, пессимизма и экзальтированности.

Экстремальная ситуация – это «такое усложнение условий жизни и деятельности, которое приобрело для личности, группы особую значимость» [5].

Исследованием особенностей поведения военнослужащих в экстремальных ситуациях занимались зарубежные и отечественные учёные. У. Томас и Ф. Знанецкий считают, что совокупность экономических, социальных, религиозных и др. ценностей личности влияют на её психическое состояние в данный момент. Исходя из этого, каждая конкретная активность личности – это решение ею определенной ситуации.

Было произведено исследование с целью изучения психологической готовности военнослужащих войск ПВО к действиям в экстремальной ситуации. В исследовании принимали участие 60 мужчин, 115 части зенитно-ракетного полка, в возрасте от 19-30 лет. Было использовано 3 методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным; методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора); методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера.

В результате проведенного исследования по опроснику были получены следующие данные: высокий уровень по шкале АС (адаптивные способности) – 28,52 %; высокий уровень по шкале НПУ (нервно-психическая устойчивость – 27,8 %; высокий уровень по шкале МН (моральная нормативность) – 39,04 %.

Измерение уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора) выявило следующую картину: 20 % военнослужащих войск ПВО имеют средний с тенденцией к низкому уровень тревожности; 80 % – низкий.

Результаты, полученные по методике «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера очертили следующее пространство: высокие показатели по всем шкалам, свидетельствующие об интернальном локусе контроля у военнослужащих войск ПВО. Показатели распределились следующим образом: у 24 % военнослужащих войск ПВО экстернальный локус контроля по шкале общей интернальности (Ио), у 76 % – интернальный; у 12 % военнослужащих войск ПВО экстернальный локус контроля по шкале интернальности в области достижений (Ид), в области неудач (Ин), в области здоровья и болезни (Им), у 88 % – интернальный;

у 16 % военнослужащих войск ПВО экстернальный локус контроля по шкале интернальности в области семейных отношений (Ис), в области

производственных отношений (Ип), в области межличностных отношений (Им), у 84 % – интернальный.

У военнослужащих войск ПВО высокий уровень развития адаптивных способностей, устойчивости к стрессу, низкий уровень тревожности, интернальный уровень контроля преобладает – все это выступает как характеристика достаточного уровня готовности к действиям в экстремальных ситуациях.

Список литературы

1. Ганюшкин, А.Д. Исследования состояния психической готовности человека к деятельности в экстремальных условиях / А.Д. Ганюшкин. – М. : Просвещение, 2002. – 126 с.

2. Лебедев, В.И. Экстремальная психология: Учебник / В.И. Лебедев. – М. : ЮНИТИ – Дана, 2001. – 431 с.

3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 317 с.

4. Общая психология / Под ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 628 с.

5. Малкина-Пых, И.Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эскмо, 2005.– 284 с.

В.И. Маркевич
Новополоцк, ПГУ

ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ПСИХОЛОГА СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*

В нашей стране практический психолог – относительно новая профессия и многие люди, из-за нехватки сведений о ней, думают, что обратившись за помощью, могут получить клеймо «больного человека». Совсем недавно люди путали такие профессии, как психиатр, психотерапевт и психолог. Психиатр и психотерапевт – врачи, получившие диплом в медицинских учебных заведениях. Психолог получает образование по дисциплине «Психология» и врачом не является. Предмет его работы - душевное состояние человека, внутренние переживания человека. Психолог не лечит, в прямом смысле этого слова, а помогает человеку обрести гармонию, как с самим собой, так и окружающими его людьми.

---

* *Научный руководитель – С.В. Остапчук, старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания ПГУ*

В школах, детских садах уже появились практические психологи, помогающие детям быстрее адаптироваться к новым и изменяющимся условиям.

Семейный психолог проводит консультации для людей, которые не могут наладить гармоничные отношения в браке.

Клинический психолог работает при службах доверия, в реабилитационных центрах, где проводит консультации людей в тяжелых жизненных ситуациях, тяжелобольных, перенёсших психологические травмы, наркоманов, ВИЧ-инфицированных.

На данный момент необходимость в этой профессии весьма велика. Однако, индивидуальные психологические консультации у нас мало распространены. Объясняется это тем, что люди привыкли решать свои проблемы самостоятельно, выбирая в качестве консультантов собственных друзей, а в виде психологической помощи – задушевный разговор на кухне.

Эта профессия уже собрала много ошибочных сведений о методах и содержании этой деятельности [1]. У многих людей образ психолога сложился благодаря западным фильмам: внушающий доверие специалист, который участливо расспрашивает клиента. Некоторые люди верят, что психолог поможет решить все их проблемы [2].

Для того чтобы человек доверился психологу, рассказал ему о своих проблемах, впустил в свой внутренний мир, у психолога должны быть определенный внешний вид, манеры поведения, речь и т.д. Так называемый имидж.

Цель нашего исследования**:** изучить особенности восприятия студентами технических и гуманитарных специальностей образа психолога.

Исследование проводилось на базе УО «Полоцкого Государственного Университета». В исследовании приняли участие 176 человек, в возрасте 18–22 лет. Был проведен опрос, в котором был задан следующий вопрос «Каким вы представляете себе психолога?». Для анализа полученных данных мы применили метод контент-анализа. Контент-анализ – формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и ее статистической обработке.

Всего от испытуемых был получен 291 ответ. Из них: 90 характеристик выделили студенты гуманитарных специальностей, 201 характеристику дали студенты технических специальностей. Для начала мы описали отдельные блоки воспринимаемых свойств образа психолога: «Профессионализм», «Внешний облик», «Коммуникативные свойства», «Интеллектуальные свойства», «Свойства, транслируемые СМИ». В блоке «Профессионализм» мы выделили подблоки: «Образование», «Опыт», «Профессионально-важные качества», а в блоке «Внешний облик»: «Внешние дан-

ные», «Одежда», «Пол», «Аксессуары», «Возраст». Затем проранжировали полученные данные и рассчитали процент, выяснили, значимы ли различия по критерию Фишера и создали портреты психолога, как представители этой профессии воспринимаются студентами технических и гуманитарных специальностей.

Анализируя полученные эмпирические значения критерия Фишера можно сказать, что студенты технических специальностей больше обращают внимание на внешний облик психолога, его коммуникативные свойства и свойства, транслируемые средствами массовой информации, чем студенты гуманитарных специальностей. В блоке профессионализм можно выделить такие значимые различия, как требования к опыту (испытуемые технических специальностей чаще обращают внимание на опыт психолога) и требования к образованию (для студентов гуманитарных специальностей этот критерий более важен).

Студенты технических специальностей видят психологом женщину 25–45 лет, в очках, юбке и свитере. В кабинете обязательно наличие кресла или дивана и блокнота (из аксессуаров). Для студентов гуманитарных специальностей важна строгость, сексуальность и представительность костюма психолога; возраст был указан такой же, как и у студентов гуманитарных специальностей. Пол не был точно определен.

Исходя из результатов нашего исследования, можно отметить, что студенты технических специальностей больше подвержены воздействию таких перцептивных механизмов, как стереотипизация и каузуальная атрибуция, чем студенты гуманитарных специальностей. У первых можно проследить взаимосвязь с существующими образами психологов в западных фильмах и сериалах. Многие смотрели западные сериалы и фильмы о психологах и всезнающих врачах: «Доктор Хаус», «Обмани меня», «Ганнибал», «Менталист»; «Шестое чувство», «Умница Уилл Хантинг»**,** «Анализируй это», «Опасный метод» др.

Испытуемые технических специальностей больше подвержены влиянию СМИ, чем испытуемые гуманитарных специальностей. Это возможно еще и потому, что они в меньшем объеме изучают психологические дисциплины, обучаясь в вузе.

Осознанное формирование имиджа может иметь очень высокую эффективность в профессиональной деятельности [3], тем более такого специалиста как психолог. И чтобы сформировать его необходимо учитывать особенности восприятия образа психолога разными категориями населения.

Список литературы

1. Битянова, М.Р. Психология общения. Энциклопедический словарь / М.Р. Битянова. – СПб. : Питер, 2010. – 368 с.

2. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – Л. : ЛГУ, 1982. – 243 с.

3. Шепель, В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям / В.М. Шепель. - М. : Народное Образование, 2002. – 341 с.

А.А. Пышинский
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ*

Предпринимательская деятельность является важной составляющей экономики любого государства. Она обеспечивает экономическое развитие, удовлетворение потребностей общества. Многие по праву считают предпринимательство движущей силой экономики. Исходя из вышеизложенного, особую актуальность приобретает изучение и анализ мотивации современного предпринимателя и предпринимательской деятельности в целом.

Предпринимательская деятельность – это самостоятельная, осуществляемая по собственной инициативе систематическая деятельность, направленная на производство товаров, оказание услуг и др. с целью получения прибыли. Предприниматель – это субъект, осуществляющий предпринимательскую деятельность.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей профессиональной мотивации современных предпринимателей. В качестве методик исследования использовались: методика определения удовлетворенности трудом А.В. Барташева, методика изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова, опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов Т.Н. Францевой. Респондентами были индивидуальные предприниматели г. Лунинца в количестве 30 человек со стажем работы от одного до десяти лет.

В результате проведения исследования было установлено, что по шкале общей удовлетворенности трудом у большинства респондентов показатели выше среднего. При этом доминирующими факторами удовлетворенности трудом выступают удовлетворенность условиями труда, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством и интерес к работе.

---

* *Научный руководитель – Н.А. Окулич, старший преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Анализ результатов по методике изучения факторов привлекательности профессии (В.А. Ядов) показал, что определяющими отношение к профессии факторами являются большая зарплата (83,3 %), возможность достичь социального признания, уважения (80 %), соответствие работы способностям индивида (70 %). Другими словами, большинство предпринимателей ориентируется прежде всего на высокий заработок, предпочитает работать «на себя», а также стремится получить социальное признание и уважение. Следовательно, предпринимателей привлекает в профессии главным образом финансовая сторона, полученная прибыль, и в меньшей степени, но их привлекает социальное признание, авторитет в глазах общественности.

Посредством использования опросника для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов (Т.Н. Францева) мы изучили профессиональную мотивацию предпринимателей. Выявлено преобладание у респондентов мотива жизнеобеспечения (24 %), т.е. предпринимательская деятельность мотивируется потребностью индивида в высоком заработке, материальном вознаграждении, желанием иметь работу, приносящую ощутимую прибыль и дополнительные льготы. Также у предпринимателей выражен мотив признания (20 %) т.е. предпринимательская деятельность мотивируется потребностью в получении похвалы от окружающих, в уважении, в устойчивой и высокой оценке окружающими достоинств субъекта предпринимательской деятельности. Полученные результаты соотносятся с соответствующими факторами привлекательности профессии, выявленными с помощью методики В.Я. Ядова.

Далее по рейтингу следуют мотив самореализации и познавательный мотив (у 16 % респондентов соответственно), которые свидетельствуют о стремлении предпринимателей как профессионалов к личностному росту, творческому саморазвитию, максимальной мобилизации своих интеллектуальных способностей. При этом в качестве способов регуляции профессиональной деятельности предприниматели используют эмоциональную регуляцию (24 %), социальную, ценностную и волевую регуляцию (по 20 % соответственно).

Таким образом, в результате проведенного нами исследования были получены результаты, позволяющие сделать вывод о том, что ведущим мотивом профессиональной деятельности предпринимателей выступает мотив жизнеобеспечения. Предприниматели стремятся организовать и осуществлять свой бизнес с высокой рентабельностью, они, прежде всего, нацелены на получение скорой и большой прибыли. Достижение указанного желаемого результата выступает ведущим фактором отношения к профессии. Стремление предпринимателей к получению прибыли полностью соответствует сущности и цели предпринимательской деятельности как таковой.

Однако мотив признания также играет важную роль для предпринимателей, выступая фактором отношения к профессиональной деятельности и в значительной мере показателем удовлетворенности профессией (удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками). Другими словами, предприниматели нацелены на высокую прибыль, но и общественное мнение для них играет важную роль. Можно предположить, что указанная тенденция свидетельствует о готовности частного бизнеса к участию не только в инвестиционных проектах с целью получения прибыли, но и в социальных проектах с целью получения социального признания, завоевания доверия и авторитета среди потенциальных и реальных клиентов, покупателей.

Н.В. Русак
Барановичи, БарГУ

ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У ПЕДАГОГОВ*

Первое место по количеству опубликованных исследований, посвященных проблеме выгорания, занимают работы, касающиеся труда педагогов. По мнению большинства авторов, работники системы образования – это та категория профессионалов, которая наиболее подвержена выгоранию вследствие специфики своей деятельности. К основным факторам, обусловливающим выгорание педагогов, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за обучающихся, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» обучающихся и др. [1, с. 146]. Поэтому в практике почти любого учреждения образования возникает проблема профессиональной дезадаптации, как отражения личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные (часто неосознаваемые) психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении. Причем выгорание наиболее опасно вначале своего развития. «Выгорающий» человек, как правило, почти не осознает его симптомов. Следовательно, в этот период очень важно вовремя увидеть проявления синдрома «эмоционального выгорания» и правильно организовать си-

---

* *Научный руководитель – Ж.В. Рзаева, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ*

стему поддержки таких людей. Так как, болезнь легче предупредить, чем лечить. В связи с этим встает необходимость практического изучения данного феномена [2, с. 229].

Проведенное нами исследование на базе Барановичского государственного университета среди работников системы образования, получающих высшее образование по специальности «Практическая психология» и «Дошкольное образование. Практическая психология» позволило установить степень их подверженности синдрому «эмоционального выгорания». Общая выборка испытуемых составила 38 человек в возрасте 22 –39 лет и стажем работы от года до пятнадцати лет. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко [1, с. 212 –221]. Автор данной методики рассматривает эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [3, с. 239].

Позитивным моментом нашего исследования является незначительная степень выраженности синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов по фазе «напряжение» (Рисунок 1). Это обычно находит свое проявление в чувстве безысходности, недовольстве собой и профессиональной деятельностью. Данная фаза получает своё развитие в том случае, если невозможно разрешить сложившуюся ситуацию; когда психотравмирующие обстоятельства давят, и ничего нельзя изменить.

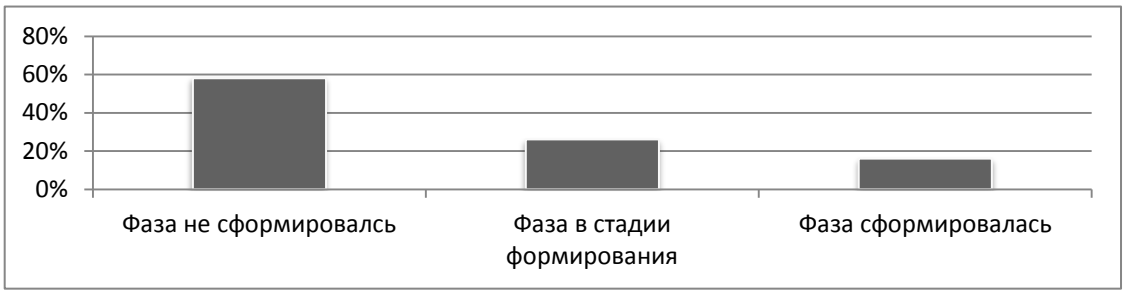


Рисунок 1 – Показатели синдрома эмоционального выгорания по фазе «напряжение»

Далее нами было установлено, что фаза «резистенция» (сопротивление) (Рисунок 2) сформировалась у большинства испытуемых педагогов. Такие педагоги оказывают сопротивление нарастающему стрессу за счет: избирательного эмоционального реагирования на проблемы, явления, ситуации и т. д.; не проявляя должного эмоционального отношения к своим подопечным.

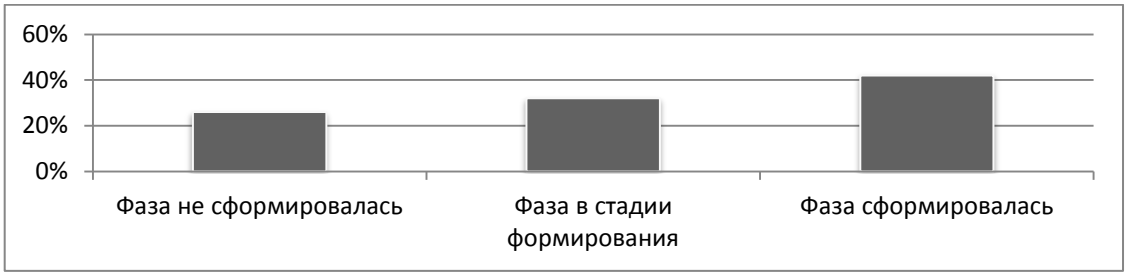


Рисунок 2 – Показатели синдрома эмоционального выгорания по фазе «резистенция»

Дальнейший анализ полученных результатов исследования позволил нам установить, что фаза «истощение» (Рисунок 3) проявляется у педагогов через падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы. Такой работник системы образования почти полностью исключает эмоции из сферы своей профессиональной деятельности. Его почти ничто не волнует, не вызывает эмоционального отклика: ни позитивные, ни отрицательные обстоятельства и события.

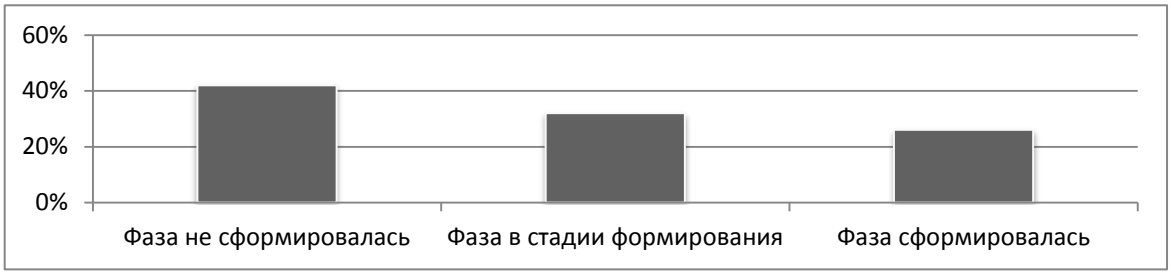


Рисунок 3 – Показатели синдрома «эмоционального выгорания» по фазе «истощение»

Таким образом, анализ полученных результатов исследования среди педагогов-студентов показывает, что эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. Эмоциональное выгорание отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут возникать его дисфункциональные последствия, когда эмоциональное выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с подопечными. Полученные результаты целесообразно использовать при организации и проведении профилактической работы с педагогами. Поскольку, по мнению многих ученых, высокий уровень выгорания может отмечаться при наличии у работников пассивных тактик сопротивления стрессу, а также экстернальный локус контроля индивидуума (т. е. перенесение ответственност за свою жизнь на внешние факторы) [4, с. 139; 2, с. 229–231].

Список литературы

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

2. Кухта, Т.Е. Проявление синдрома «эмоционального выгорания у педагогов / Т.Е. Кухта // Специалист 21 века: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 10-летию со дня образования ун-та, 4–5 июня 2014 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь: в 2 кн. / редкол.: А.В. Никишова (гл. ред), А.А. Селезнев (отв.ред) [и др.]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – Кн. 1. – С. 229–231.

3. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.

4. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2012. – 256 с.

О.А. Семерич
Брянск, БГУ имени И.Г. Петровского

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Современная система высшего образования предъявляет новые требования к руководителям этой сферы в связи с переходом к новой модели высшего образования. Она ориентирована на индивидуализацию учебного процесса, активизацию инновационных процессов в сфере образования, повышение технологического оснащения образовательного процесса, усиление междисциплинарной интеграции и нарастание интеграционных процессов в сфере образования, также направлена на изменение запросов рынка интеллектуального труда, необходимостью адаптации вузов к рыночной среде, повышение ролевой активности преподавателя высшей школы [1].

Серьезные изменения, которые произошли в последние десятилетия в структуре высшего образования, резко увеличили требования к руководству вузами, к профессорско-преподавательскому составу, к обучению и воспитанию студентов. Теперь руководитель в высшей школе, являясь все-таки и преподавателем, становится не столько носителем и передатчиком

* *Научный руководитель – Т.А. Павлова, кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и профессиональной психологии БГУ имени академика И.Г. Петровского*

научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества, по словам Г.М. Ложковой [5, с. 45].

Современный преподаватель высшей школы должен быть един в четырех лицах:

− обучающий (передающий знания, стимулирующий активность студентов, формирующий навыки и умения);

− воспитатель (заботящийся о всестороннем развитии личности студентов, формирующий профессиональные и психологические качества);

− ученый (занимающийся научными исследованиями в области преподаваемой дисциплины);

− менеджер (организующий аудиторные занятия, стимулирующий и контролирующий самостоятельную работу студентов). [4, с. 2].

Руководитель в высшей школе сегодня не может быть просто лектором, способным излагать основы научных знаний, или же просто управленцем, т.к. вся его деятельность непосредственно связана с деятельностью студентов, обеспечением эффективного процесса образования. [3, с. 95]. Успех формирования ценностных ориентаций будущих специалистов, их социального и гуманистического мышления будет проходить успешнее, если глубокие профессиональные знания преподавателя, работающего с ними, будут гармонично сочетаться с его общей эрудицией и всесторонней культурой, а также стилем управления по отношению к обучаемому контингенту.

В этом ключе нами было проведено данное психодиагностическое исследование по изучению ведущего стиля руководства преподавателей, деятельность которых рассматривалась как управленческая. Исследование проводилось на базе факультета психологии, рекламы и связей с общественностью Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Испытуемыми выступили преподаватели как управленцы образовательного учреждения и студенты факультета. Объединенная выборка составила 38 человек, из них 19 студентов и 19 преподавателей. В ходе данного исследования нами были использованы следующие методики:

1. Методика оценки стиля руководства. Данная методика включает два опросника. Первый предполагает экспертную оценку стиля управления руководителя, а второй – самооценку.

2. Методика самоопределения стиля руководства «Управленческая матрица» («решетка менеджмента») в интерпретации Н.Н. Обозова.

Первое измерение – ориентация на производство (производственные задания). Второе измерение – ориентация на персонал, на заботу о людях.

Данные, полученные в результате диагностики (таблица 1, 2), свидетельствуют о выраженности у большинства преподавателей доминирующего демократического стиля управления. По мнению испытуемых, их

можно охарактеризовать как требовательных и контролирующих деятельность студентов, которые также сочетают в своей деятельности инициативу, творческий подход к выполнению учебных обязанностей и сознательное соблюдение дисциплины. Руководители данного типа стремятся делегировать полномочия и разделять ответственность, проявляют демократичность в принятии решений.

В ходе проведённого исследования самооценки стиля деятельности руководителей, было выявлено, что большинство преподавателей оценивают свой стиль управления как демократический. По мнению преподавателей, они требовательны к студентам и проявляют демократичность.

Также было выявлено, что преподаватели, оценивая свой стиль управления, отмечают отсутствие авторитарного стиля как доминирующего стиля управления. Они не стремятся к власти, к жесткой формальной дисциплине, большой дистанции с подчиненными, не пренебрегают к инициативе и творческой активности студентов.

Таблица 1 – Результаты оценки студентами доминирующего стиля руководства преподавателей

Доминирующий стиль управления	в %	Кол-во человек
Демократический	78,96 %	15
Авторитарный	15, 78 %	3
Либеральный	5, 26 %	1

Либеральный стиль как доминирующий в управлении был выявлен у 10,52 % (2 человек). Преподаватели отмечают, что у них отсутствует строгая дисциплина, контроль, но в тоже время присутствует в их деятельности либеральность.

Таблица 2 – Результаты исследования самооценки доминирующего стиля управления преподавателей

Доминирующий стиль управления	в %	Кол-во человек
Демократический	89,48 %	17
Либеральный	10,52 %	2
Авторитарный	0 %	0

В ходе изучения самоопределения стиля руководства, было выявлено, что большинство руководителей-преподавателей данного типа обращают минимальное внимание на личность студентов и результаты их учебной деятельности. Следовательно, 73,68 % испытуемых попустительски относятся к выполнению своих прямых служебных обязанностей. Возможно, это связано с недостатком времени и повышением требований со стороны администрации от преподавателей.

Также в ходе исследования было выявлено, что для 26,32 % испытуемых характерно умеренное внимание к работе и студентам, следовательно, эти преподаватели «стараются занять позицию «золотой середины» между методами управления «жестких» и «мягких» управленцев. Они во всем стараются достичь компромисса. У них ярко выражено стремление работать надежно, получать стабильный средний результат. Но, как правило, именно это желание спокойно работать не дает им возможность использовать целиком имеющиеся в их распоряжении ресурсы.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что социально-психологический портрет преподавателя высшей школы многогранен. Преподаватель, как руководитель, должен обладать креативным и творческим мышлением, уметь применять педагогические знания на практике, быть способным к саморазвитию, обладать коммуникативными способностями, а также должен уметь вносить инновации в свою профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Буртовая, Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога ВУЗа / Н.Б. Буртовая // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 6. – С. 121.

2. Компетентность руководителя образовательного учреждения. Что это сегодня? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// planeta.edu.tomsk.ru/files/file/1271341377. – Дата доступа: 22.12.2013.

3. Кортунова, Е.П. Управленческая культура руководителя образовательного учреждения в современных условиях [Текст] / Е.П. Кортунова // Молодой ученый. – 2011. – №6. – Т.2. – С. 94–96.

4. Козак, Л.В. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы: теоретический аспект // Киевский университет имени Бориса Гринченка. – 2012. – № 18. – С. 2.

5. Ложкова, Г.М. Особенности мотивации инновационной деятельности преподавателей высшей школы / Г.М. Ложкова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2 (9) – С. 43–50.

В.Ю. Суховерхий
Минск, Институт пограничной службы Республики Беларусь

ДОЛГОВРЕМЕННАЯ ПАМЯТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОГРАНИЧНИКОВ*

Современный период развития общества характеризуется возрастающей динамикой в различных областях жизнедеятельности. Отмечается потребность в высокообразованных, мобильных, креативных и интеллектуально развитых специалистах.

Успешность любого специалиста определяется его индивидуально-психологическими особенностями, в частности уровнем развития одного из психических познавательных процессов – памяти. В связи с этим, особую актуальность приобретает исследования в области изучения памяти субъектов профессиональной деятельности.

Следует заметить, что изучение памяти явилось одним из первых направлений психологической науки, где был применен экспериментальный метод; а именно, были сделаны попытки измерить доступный человеку объем памяти; быстроту, с которой он может запомнить материал; время, в течение которого он может «удерживать» этот материал.

В современной психологической науке память рассматривается как процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Указанный психический познавательный процесс связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и выступает одной из важнейших функцией, лежащей в основе развития и обучения. Исследование памяти имеет междисциплинарный характер; в различных формах она встречается на всех уровнях жизни и включает как процессы сохранения индивидуального опыта, так и механизмы передачи наследственной информации [3].

Для современной психологической науки характерна разновекторность исследования рассматриваемого феномена. Так, например, психологами А.А. Смирновым и П.И. Зинченко были проведены исследования сложных форм памяти, связанных с процессами мышления. Авторы изучали процессы непроизвольного (непреднамеренного) запоминания и процессы сознательного, осмысленного заучивания; выделили основные при-

---

* *Научный руководитель – Е.И. Сутович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогических дисциплин Института пограничной службы Республики Беларусь*

емы запоминания сложного материала и установили зависимость запоминания от поставленной задачи [1].

Целью нашего исследования явилось выявление приоритетных направлений оптимизации процесса запоминания курсантами различного по структуре и содержанию материала.

Эмпирическую базу составили результаты исследования курсантов государственного учреждения образования «Институт пограничной службы Республики Беларусь», в возрасте от 20 до 22 лет. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, эксперимент, анкетирование, тестирование. При обработке полученных данных использовался количественный и качественный анализ. Для выявления уровня развития долговременной памяти использовался комплекс методик [2].

Для более полной картины развития памяти был проведен сравнительный анализ самооценки долговременной памяти и реально существующего уровня развития указанного психического познавательного процесса курсантов (рисунок 1, 2).

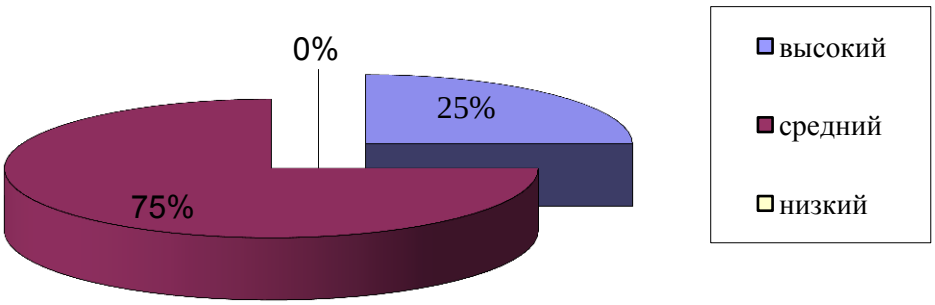


Рисунок 1 – Самооценка уровня развития долговременной памяти курсантов

Полученные данные (рисунок 1) свидетельствуют о том, что у 75 % курсантов самооценка уровня развития долговременной памяти характеризуется среднему уровню, а у 25 % – высокому.

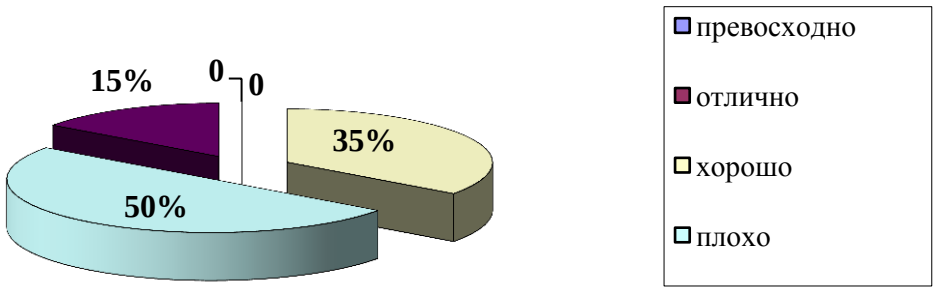


Рисунок 2 – Уровень развития долговременной памяти у курсантов

Как видно из рисунка 2, уровень развития долговременной памяти у 50 % курсантов может быть определен как «плохо», у 35 % – «хорошо» и у 15 % – «отлично».

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что самооценка уровня развития долговременной памяти у курсантов в своем большинстве неадекватно завышена. В этой связи были разработаны курсантам рекомендации по изучению методик запоминания различного по структуре и содержанию материала.

Список используемых источников

1. Кураев, Г.А. Психология человека / Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://psyera.ru/4204/istoriya-izucheniya-pamyati. – Дата доступа : 02.02.2014.

2. Долгова, В.И. Учебно-методический комплекс по практике в педагогическом училище (IV курс очной формы обучения) / В.И. Долгова, О.А. Шумакова, Я.В. Латюшин. – Челябинск : ВЧГПУ, 2004.– 92 с.

3. Психология: словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд-е. – М. : Политизиздат,1990. – 264 с.

А.А. Ядченко
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ*

Вопросом, занимающим особое место, является проблема профессиональной деформации или проблема «эмоционального выгорания», которая отчасти является функциональным стереотипом, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут наступать его дисфункциональные следствия, когда выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности.

В наиболее общей форме феномен эмоционального «выгорания» рассматривается как реакция, возникающая в результате продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» обозначается рядом авторов понятием профессиональное «выгорание» [1].

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

Существуют разные мнения на предпосылки возникновения профессионального выгорания. Ряд исследователей – В.Е. Орел, Н.В. Гришина, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – считают основными предпосылками наличие организационных проблем (слишком большая рабочая нагрузка, недостаточная возможность контролировать ситуацию, отсутствие организационной общности, недостаточное моральное и материальное вознаграждение, несправедливость, отсутствие значимости выполняемой работы). В то же время другие исследователи – К. Маслач, Д.В. Дирендонка, В.Б. Шауфели, А. Пайнес, Е. Аронсон – считают более важными личностные характеристики (низкая самооценка, высокий невротизм, тревожность и др.).

Организационными причинами профессионального выгорания выступают постоянные противоречия в стратегическом и тактическом руководстве; чрезмерные, невыполнимые требования к работникам; передача ответственности сотрудникам, не имеющим полномочий; отсутствие объективных критериев для оценки результатов труда; неэффективная система мотивирования и стимулирования персонала, а также, выраженная пассивность самих работников [2].

В качестве основных характеристик синдрома «выгорания» отмечают недостаточные индивидуальные адаптивные способности к требованиям профессии (сниженные ресурсы личности), дефицит внешней поддержки, ситуационные ограничения, влияющие на профессиональную адаптацию, заниженная профессиональная самооценка, эмоциональное истощение, приводящее к снижению профессиональной продуктивности, деперсонализация [3].

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог.

Особенность деятельности работников педагогической сферы состоит в том, что объектом и результатом труда является личность во всей целостности – включая физические, интеллектуальные, личностные и духовные качества. Деятельность педагога направлена на развитие обучающегося средствами учебных предметов и способами самой педагогической деятельности [4] .

Для анализа деятельности педагога с точки зрения наличия организационных факторов, инициирующих эмоциональное выгорание, можно опираясь наиспользовать схему, предложенную В.Е. Орлом:

– условия работы: повышенные нагрузки в деятельности, сверхурочная работа, высокая продолжительность рабочего дня – все это стимулирует развитие выгорания;

− содержание труда: любая критическая ситуация с учеником, независимо от ее специфики является тяжким бременем для педагога, отрицательно воздействуя на него и приводя, в конечном итоге, к выгоранию;

− социально-психологические факторы: неблагоприятная атмосфера в коллективе учащихся и их отношение к учителю и учебному процессу могут провоцировать возникновение выгорания у педагогов [1].

Автор выделяет еще одну группу факторов − индивидуальные, в которую включены социально-демографические и личностные особенности. По мнению автора из всех социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеют возраст и стаж.

Большая часть учителей справляется с «педагогическим» кризом, но частично он может оказывать влияние на развитие выгорания [1].

Синдром профессионального выгорания связан с полом. Как пишет Т.В. Форманюк – «феминизированность профессии учителя имеет целый ряд отрицательных моментов. Среди них повышенная заболеваемость психическими болезнями, высокая «стрессируемость», вызываемая бытовыми неурядицами из-за загруженности работой по дому, недостаточность внимания, уделяемого домочадцам» [5, с. 83].

Таким образом, синдром профессионального «выгорания» характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни. Наличие тех или иных симптомов определяет тип и степень выгорания. Однако все вместе они ни у кого не проявляются одновременно, потому что выгорание – процесс сугубо индивидуальный.

Список литературы:

1. Орел, В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В.Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. − Ярославль, 2010. − Т. 22. – № 3. − С. 76– 97.

2. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. − 2001. − № 2 (35). − С. 90– 101.

3. Кузнецова, Е.В. Психология стресса и эмоционального выгорания / Е.В. Кузнецова, В.Г. Петровская, С.А. Рязанцева. − Куйбышев, 2012. − 96 с.

4. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя / С.В. Субботин. − СПб., 2005. − 152 с.

5. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6 (8). – С. 57–63.

Секция 7
ПСИХОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

К.М. Анисковец
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ЕЕ ДИАГНОСТИКИ В СПОРТЕ*

Под психологической подготовкой в спорте понимается использование психологических знаний тренерами, спортсменами и менеджерами, что направлено на формирование и развитие психических процессов, качеств личности спортсмена, необходимых для успешной соревновательной и тренировочной деятельности. Реже этот термин применяется для характеристики педагогической деятельности тренеров, решающих задачи психологической подготовленности спортсменов [1].

Под психологической готовностью спортсмена подразумевается такое его состояние, которое приобретается в процессе подготовки и позволяющая достигнуть определенных результатов в соревновательной деятельности. Психологическая подготовка – один из аспектов использования знаний и достижений в научной психологии, реализации ее средств и методов для повышения эффективности спортивной деятельности. Таким образом, психологическая подготовка тесным образом связана с повышением психологической культуры спортсмена более углубленным знанием ее основ.

Существенным понятийным компонентом психологической подготовки в спорте является взаимодействие видов подготовки (психологической, физической и других). Психологическая подготовка может быть рассмотрена и как особая функция каждого из видов подготовки – функция формирования субъективного отношения, функция оценки, значимости всех видов проделанной работы для успеха в спортивной деятельности [2].

Психологическая подготовка – это формирование, развитие и совершенствование свойств психики, необходимых для успешной деятельности спортсменов и команд [3].

Однако судить о психологической подготовленности лишь по результатам соревнований недопустимо. Тренеры и спортсмены обязаны знать еще до состязания, насколько прочны навыки, лежащие в основе умения готовить себя к борьбе и в психологическом плане. Для этого мо-

---

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

жет быть использован разработанный А.В. Алексеевым и апробированный нами «психофункциональный тест» (ПФТ) [4]. Суть метода: спортсмену предлагается решить конкретную психическую задачу (ввести себя с помощью представлений или воображения в состояния: «высокой радости», «глубокого покоя», «оптимального боевого настроя»), после чего у него замеряются показатели функционирования некоторых систем организма, участвовавших в решении этой задачи (степень возбуждения коры головного мозга, степень возбуждения высших вегетативных центров (подкорковых узлов), артериальное давление крови, частота сердечных сокращений, исследование динамометрии). Получаемые данные подвергаются следующей цифровой обработке: число, соответствующее количеству систем организма, включившихся во все три задачи теста согласованно и адекватно, ставится в числитель, а количество систем, прореагировавших рассогласованно и неадекватно, - в знаменатель. Следовательно, при условии тестирования пяти показателей, максимально хорошим результатом является соотношение 5/0, предельно плохим – 0/5. Помимо этого, нами исследовалось влияние самовнушения и саморегуляции на качество решения задач психофункционального теста. В результате ежедневных занятий с использованием средств саморегуляции (20 спортсменов) в течение трех недель нами, отмечены значительные улучшения течения психических и связанных с ними физических процессов в организме 16 спортсменов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– ПФТ А.В. Алексеева является несложным, приемлемым способом диагностики психологической подготовленности спортсменов к соревнованиям и прогнозирования успешности их выступлений;

– эффективность средств психической саморегуляции значительно, однако подходить к их использованию необходимо индивидуализировано, учитывая, что не все спортсмены являются гипнотически одаренными.

Список литературы

1. Гогунов, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунов, Б.П. Мартьянов. – М. : Академия, 2002. – 228 с.

2. Мельник, Е.В. Психология физической культуры и спорта в вопросах и ответах : пособие для студ., учащихся училищ олимпийского резерва / Е.В. Мельник, Ж.К. Шемет; под науч. ред. Л.В. Марищук; Баларус гос. ун-т физ. культуры. – 2-е изд., испр. и под. – Минск : БГУФК, 2008. – 100 с.

3. Попов, А.Л. Спортивная психология: учеб. пособие для спортивных вузов / А.Л. Попов. – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт Флинта, 1999. – 152 с.

4. Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю.Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. 288 с.

С.Н. Бурдоленко
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ-ВОЛЕЙБОЛИСТОВ*

Мотивация имеет высокую значимость в любой деятельности человека, особенно она необходима в спорте, где в очень сжатые сроки требуется достичь наилучшего результата в ситуации жесткой конкуренции с другими спортсменами и спортивными командами.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется поразному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, то есть определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другом случае – как совокупность мотивов (К.К. Платонов), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас) [1].

Причины, по которым подростки занимаются определенным видом спорта, могут быть самыми различными, и их трудно свести к каким-то очевидным принципам. Различными бывают не только мотивы, в результате которых спортсмен подросткового возраста становится членом какой-либо команды, но и мотивы, побуждающие спортсмена выступать во время сезона или в какой-то конкретной игре или соревновании.

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадрикова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

личности. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм [2].

Нами было проведено исследование с целью изучения особенностей мотивации к спорту на подростках в возрасте 13–16 лет, занимающихся волейболом. В исследовании принимало участие 60 спортсменов. В качестве диагностических методик выступили: «Мотивы занятий спортом» А.В. Шаболтас и методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана.

Результаты диагностики позволяют говорить о том, что наиболее выраженными мотивами в подростковом возрасте являются: мотив эмоционального удовольствия, достижения успеха в спорте, а также рационально-волевой (рекреационный) мотив. Наименее же весомыми в мотивации спортсменов-подростков являются: социально-моральный мотив, мотив социального самоутверждения и мотив подготовки к профессиональной деятельности.

Анализируя исследование, мы заметили, что мотивация мальчиков и девочек различна, сравнивая наибольшую и наименьшую выраженность приведенных мотивов между мальчиками и девочками.

В частности, ведущим мотивом у девочек является мотив эмоционального удовольствия, что может свидетельствовать о том, что в подростковом возрасте девочек больше интересует развитие своей фигуры, то есть они занимаются спортом для себя, для улучшения своего самочувствия и настроения, для укрепления своего здоровья. Также значимыми для девочек являются мотив физического самоутверждения и мотив достижения успеха в спорте, что говорит о том, что для них важно не только стремление к физическому развитию, но и становлению характера, а также стремление улучшить личные спортивные результаты. Наименее же значимыми для девочек являются социально-эмоциональный мотив и социально-моральный мотив, то есть они не стремятся к спортивным событиям ввиду их высокой эмоциональности, социальной и эмоциональной раскованности, а также они не всегда стремятся к успеху своей команды, ради которого надо много тренироваться, иметь хороший контакт с тренером.

У мальчиков же наблюдаются во многом противоположные результаты. Так ведущими мотивами занятий спортивной деятельностью мальчиков являются социально-эмоциональный и мотив достижения успеха в спорте. Это может быть связано с тем, что мальчики в подростком возрасте больше стремятся к спортивным событиям ввиду их высокой эмоциональности, социальной и эмоциональной раскованности, им нравятся занятия спортом, потому что для них соревноваться очень интересно, нравится атмосфера соревнований, радуют достигнутые успехи и связанный с этим социальный статус. Мотив же подготовки к профессиональной деятельно-

сти для них является наименее важным, также как и спортивно-познавательный мотив, мальчикам не особенно интересны изучение вопросов технической и тактической подготовки, научно обоснованных принципов тренировки. Социально-моральный мотив у ребят не выражен ни по степени преобладания, ни по степени незначительности, это может свидетельствовать о том, что тренер волейболистов не уделяет особого внимания непосредственно сплочению команды и созданию дружеских отношений.

Опираясь на результаты исследования следует отметить наименьшую выраженность, как у мальчиков так и у девочек, социально-морального мотива, спортсмены-подростки не стремятся к успеху всей команды, каждый работает за себя и для себя, в этом случае необходимо тренеру обращать больше внимания на сплочение команд, и созданию дружеского коллектива, и, по возможности, привлечения спортивного психолога для большей эффективности данной работы. Сплочение коллектива будет способствовать достижению более высоких спортивных результатов команд.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

2. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Изд–во МГУ, 1990. – 288 с.

К.В. Езерская
Гомель, ГГУ имени Ф.Скорины

ПРОБЛЕМА АГРЕССИИ В СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВАХ*

Изучение вопросов взаимосвязи агрессии и спорта является в настоящее время одной из самых актуальных. Ученые-теоретики до сих пор выдвигают различные гипотезы, нередко противоречащие друг другу. Особое место в полемике по данной теме занимают спортивные единоборства, которые в наши дни пользуются особой популярностью, как у взрослой части населения, так и в молодежной среде. Так, по мнению одних психологов занятия боевыми видами спорта, такими как греко-римская и вольная борьба, бокс, русские стили рукопашного боя, каратэ, самбо и др. форми-

* *Научный руководитель – В.Н. Дворак, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

руют у спортсмена уверенность в себе и способность контролировать свои эмоции. Другие же утверждают, что подобные занятия ведут к постепенному росту подсознательной, а потом и сознательной агрессии, причем агрессия приобретается путём наблюдения или подражания, и чем чаще она подкрепляется действиями, тем вероятнее её проявление. В связи с существованием столь различных точек зрения несомненный интерес представляют практические исследования, посвященные изучению влияния занятий спортивными единоборствами на агрессию детей.

Различная выраженность агрессивности у представителей разных видов спорта может быть обусловлена двумя причинами: либо специфика вида спорта такова, что способствует развитию агрессивности спортсменов, либо лица, имеющие высокую природную агрессивность, выбирают для занятий те виды спорта, в которых можно реализовать свою агрессивность.

Агрессия – это поведение, при котором преследуется цель причинить другим людям физический и моральный ущерб или ограничить их желания. С этой точки зрения спорт уже по своей состязательной сути агрессивен, так как спортсмены на соревнованиях стремятся ущемить стремление других людей к победе [1].

По мнению ряда ученых, соревнование – это отрегулированное правилами агрессивное поведение, это агрессивность, выражаемая в социально-неопасной форме. Часто понятие «агрессивность» заменяют понятием «спортивная злость» [2].

Агрессивное поведение человека иногда определяется как «агрессия», а иногда как – «агрессивность». Нередко «агрессия» и «агрессивность» рассматриваются как синонимы. Т.Г. Румянцева [3] разграничивает «агрессию» как специфическую форму поведения, а «агрессивность» как психическое свойство личности: «Агрессия – это процесс, имеющий специфическую функцию и организацию; агрессивность – это некая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека».

Агрессивные тенденции в спортивных ситуациях, допускающих проявление контролируемой враждебности, в одних случаях могут усиливаться, в других снижаться. Если спортсмен имеет большую склонность к агрессивным действиям, а спортивная деятельность не вызывает у него физической усталости или его попытки проявлять агрессивность приводят к фрустрации (штраф за нарушение правил или проигрыш), то агрессивность у него скорее всего сохранится. С другой стороны, если у спортсмена недостаточная склонность к агрессивности, игра (или другая деятельность) вызывает у него хотя бы среднюю усталость или его поощряют за выигрыш или достигнутый успех, то его агрессивность снижается.

Занятия спортом оказывают формирующее влияние на личность спортсмена. При этом необходимо отметить, что агрессия в спорте является рациональной формой противостояния сопернику, мобилизации функциональных возможностей спортсмена на достижение конкретного результата. Спорт позволяет выражать агрессивные чувства, не причиняя большого вреда другим людям, формируя конструктивные формы агрессивного поведения спортсменов.

Современный спорт в силу своих специфических особенностей предъявляет разнообразные и высокие требования к психическим качествам ребенка, так как психоэмоциональная подготовка спортсмена не менее важна, чем тренировка физических качеств. Агрессивность спортсменов обусловлена стремлением к самоутверждению и соперничеству. Таким образом, агрессивность школьников, занимающихся спортом, является стимулом к победам в спорте. При этом следует учесть, что длительные занятия спортом могут привести к трансформации спортивной агрессии в некие жизненные установки, которые могут отразиться на социальной адаптации детей в обществе.

Нами было проведено исследование на предмет изучение уровня агрессивности. В нем приняли участие спортсмены, занимающиеся греко-римской борьбой. Возраст испытуемых находился в пределах от 15 до 18 лет, стаж занятий – от нескольких лет до 4-6 лет.

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что уровень проявления агрессии у старшеклассников, занимающихся греко-римской борьбой, высокий. Борцам присуща большая агрессивность как в поведенческих реакциях, так и в эмоциональных состояниях. В связи с этим нами была разработана экспериментальная программа по снижению уровня агрессивности у старшеклассников, занимающихся греко-римской борьбой.

Целью программы является снижение уровня агрессивности путем обучения навыкам адаптивного поведения. Программа рассчитана на 10 тренинговых занятий по 2 часа. Психокоррекционное воздействие осуществляется в три этапа: ориентировочный (снятие эмоционального напряжения, создание рабочей атмосферы), реконструктивный (взаимодействие; отреагирование чувств; осознавание неконструктивных способов выражения агрессии), закрепляющий (закрепление конструктивных способов поведения). Разработанная нами экспериментальная программа позволяет снизить уровень агрессивности до приемлемого, и таким путем добиться более адекватной социализации.

Таким образом, вопрос о влиянии занятий спортом на коррекцию проявления агрессии в спортивных единоборствах является открытым и имеет большое значение для современного общества. Наличие чрезвычай-

но высокой концентрации агрессии в обществе является одной из острейших социальных проблем. Изучение, своевременная диагностика, предупреждение и коррекция повышенного уровня агрессии в спортивной деятельности является одной из острых и актуальных задач современности.

Список литературы

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Санкт–Петербург, 2007. – 512 с.

2. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1998. – 330 с.

3. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.81–87.

Ю.А. Ермолич
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СТРУКТУРА ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СПОРТСМЕНОВ*

В учении о высших психических функциях проблема воли занимает одно из центральных мест. Важнейшими волевыми качествами человека являются: целеустремленность, смелость, решительность, настойчивость, самообладание, инициативность, дисциплинированность. Спортивная деятельность оптимальна для формирования и развития этих качеств.

Волевая подготовка является одним из важнейших моментов в занятиях спортом и физической культурой. Особое внимание нужно уделять развитию волевых качеств спортсмена, так как любые спортивные достижения это, в первую очередь, результат усилия воли. Изучение психологических особенностей волевой сферы личности спортсмена позволяет найти научно апробированный материал для воспитания у спортсмена тех особенностей личности, которые ему необходимы для успешной деятельности в избранном для специализации виде спорта [1].

Для достижения успеха в спортивной борьбе спортсмен должен обладать сильной волей, которая выражается многообразно и характеризуется различными индивидуальными особенностями.

Нами проводилось изучение особенностей структуры волевых качеств у студентов-спортсменов. Исследование проводилось на базе УО «ГГУ им. Ф. Скорины». В нем приняли участие 24 испытуемых (12 юно-

---

* *Научный руководитель – В.Н. Дворак, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

шей и 12 девушек) в возрасте от 18 до 21 года, занимающихся различными видами единоборств. В качестве диагностического инструментария были использованы методики «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов» Н.Е. Стамбуловой и «Самооценка силы воли» Н.Н. Обозова.

Было установлено, что для студентов-спортсменов ярко выраженными являются такие качества, как инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание. Эти качества выражаются в способности самостоятельно и своевременно находить и принимать обдуманные решения вопросов и задач, возникающих в процессе деятельности, активно действовать в условиях риска и опасности для достижения цели. Выдержка и самообладание характеризуется сохранением ясности ума, возможности управлять мыслями, чувствами и действиями в условиях эмоционального возбуждения или подавленности, интенсивных напряжений, утомления, возникновения неожиданных препятствий, неудач и влияния других неблагоприятных факторов.

Обобщив данные по результатам проведенной диагностики, отметим, что спортсмены оценивают себя как людей с «сильной волей». Сама суть спортивного совершенствования требует сознательного преодоления возникающих трудностей большим усилием воли, которые проявляются в строгом соблюдении режима, в регулярном выполнении утренней зарядки, аккуратном посещении занятий, самостоятельном выполнении заданий тренера, в преодолении трудностей, возникающих на тренировках и соревнованиях.

Полученные данные могут быть использованы в деятельности спортивных психологов и тренеров в работе по формированию волевой сферы спортсменов.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.

З.И. Каштелян
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В СПОРТЕ*

Анализ работ А.В. Алексеева, О.В. Дашкевич, В.К. Гаврилюка, Е.П. Ильина, А.А. Крауклиса, Н.Д. Левитова, В.Л. Марищук, Ю.Ю. Па-

---

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

лайма, В.М. Писаренко, О.А. Черниковой, Г.Х. Шингарова и других исследователей дает определенное представление о разработке различных психологических аспектов проблемы эмоций, эмоциональных состояний и переживаний в спортивной деятельности.

Эмоциональные переживания во время соревнований отличаются глубиной, быстротой смены состояний, интенсивностью протекания психических процессов. Наиболее важными предпосылками динамики эмоций во время выступлений являются: масштаб соревнования, личная значимость, состав учеников, наличие опыта, уровень тренированности, индивидуальные особенности.

Одним из распространенных психических состояний спортсменов является фрустрация.

В современной зарубежной психологии существуют различные теории фрустрации: теория фрустрационной фиксации (Н. Майер), теория фрустрационной регрессии (Т. Дембо, К. Левин), теория фрустрационной агрессии (Дж. Доллард), эвристическая теория фрустрации (С. Розенцвейг). Согласно С. Розенцвейгу, исследователю данной проблемы в США, фрустрация «имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению каких-либо жизненных потребностей» [1] А.И. Плотичер считал, что «фрустрацию следует понимать как психологический феномен, характеризующий состояние личности, а не организма» [2]. Согласно определению, которое дали Браун и Фарбер «фрустрация – результат таких условий, при которых ожидаемая реакция или предупреждается, или затормаживается». Г. Селье назвал фрустрацию «стрессом рухнувшей надежды» [3]. К. Изард рассматривал фрустрацию в связи с компенсаторными реакциями личности [4].

Цель работы – изучение половых особенностей состояния фрустрации у студентов-волейболистов. В организованном нами исследовании, которое осуществлялось на базе УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», применялись методика диагностики психических состояний Г. Айзенка и методика «Психодиагностика эмоциональных состояний» Ю.Л. Ханина. Выборку составили 60 студентов-волейболистов факультета физического воспитания: 30 девушек (группа А) и 30 юношей (группа В).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что состояние фрустрации, характеризующееся наличием стимулированной потребности, не нашедшей своего удовлетворения и сопровождающееся различными отрицательными переживаниями, такими как разочарование, раздражение, отчаяние и др., отчетливее выражено у спортсменов группы А – 44,3 %, менее – у спортсменов группы В – 28,49 %.

Состояние ригидности, то есть затрудненности, вплоть до полной неспособности, в изменении мыслимой программы деятельности спортсмена в условиях, объективно требующих перестройки, также более выражено у респондентов девушек – 39,0 % и заметно менее у респондентов юношей – 14,8 %.

В результате корреляционного анализа, который проводился с помощью статистической программы SPSS (V. 13), выявлена значимая положительная корреляция между выраженностью ригидности и склонностью к фрустрации у студенток-волейболисток ($r=0,392$, при $p\leq0,05$).

Таким образом, нами отмечены половые отличия состояния фрустрации у студентов-волейболистов. Чем сильнее проявляется у девушек-волейболисток неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации, тем в большей степени выражена вероятность блокирования у них происходящих в настоящее время целенаправленных реакций.

Список литературы

1. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов: хрестоматия / Н.С. Цикунова; Сост. И.П. Волков. – М. : Советский спорт, 2005. – 286 с.

2. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / сост. и общ. ред. И.П. Волков. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.

3. Гиссен, Л.Д. Время стрессов / Л.Д. Гиссен. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 192 с.

4. Изард, К.Э. Психология эмоциональных состояний : пер. с англ. / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.

М.С. Кочетова
Чебоксары, ФГБОУ ВПО «ЧГПУ имени И.Я. Яковлева»

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ТРЕНЕРА И СПОРТСМЕНА НА ТРЕНИРОВОЧНЫЙ ПРОЦЕСС*

Первые шаги в спорте не всегда начинаются с целью построить серьезную карьеру спортсмена и добиться новых рекордов. Зачастую родители отдают ребенка в спортивную секцию для укрепления здоровья. С увели-

---

* *Научный руководитель – С.А. Чернов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «ЧГПУ имени И.Я. Яковлева»*

чением нагрузки тренировочный процесс по времени начинает занимает не меньше, чем процесс обучения в школе,в результате чего тренер так же играет роль классного руководителя.

Практический аспект актуальности следует из противоречия: повышения компетентности педагогов-тренеров и отсутствие четко сформулированных рекомендаций.

Тренеру как педагогу необходимо находить индивидуальный подход к ученику, либо он выбирает один подход, который будет подходить каждому, независимо от его особенностей. В этот момент создается авторитет тренера. Это может быть авторитет или псевдоавторитет.

Опираясь на учение А.С. Макаренко, приведем несколько разновидностей псевдоавторитета.

Псевдоавторитет подавления подразумевает собой страх. Такие тренеры забывают, что воспитание не сводится к молчаливому послушанию учеников.

Псевдоавторитет дружбы возникает в том случае, когда тренер позволяет спортсменам обращаться к себе как к другу.

Псевдоавторитет чванства основан на хвастовстве, подчеркивании своих прошлых спортивных заслуг.

Псевдоавторитет педантизма выражается в беспрекословном соблюдении заведенного порядка [1].

Авторитет во многом обусловлен возрастом подопечных. В младшем школьном и подростковом возрасте самое значимое мнение имеет учитель (тренер). Юным спортсменам, только начинающим делать первые шаги в спорте важен тренер как личность: добрый, злой, с чувством юмора или всегда строгий, есть ли у него культура общения и поведения. С течением времени, приобретая разряды и звания мастера спорта спортсмены, придают наибольшее значение профессионально-деловой подготовке тренера, такие как умение настроить спортсмена на борьбу, творческий подход к работе. При этом взаимоотношения осложняются из-за неуважения, предвзятого мнения тренера о спортсмене, жесткости и грубости тренера, изменчивость настроения тренера.

Исследования в области межличностных отношений «тренер-спортсмен», показывают, что существенное влияние качество взаимоотношений оказывает на количество отчислений из группы.

Многое в построении взаимоотношений между спортсменом и тренером зависит от поведения самого тренера, от понимания психологии спортсменов. Результаты исследования взаимопонимания между тренерами и спортсменами школы фигурного катания ДЮСШ «Спартак» показали наличие у них совместных черт. Для оценки взаимоотношений между тре-

нером и его подопечными применяется шкала «тренер – спортсмен», разработанная Ю. Ханиным и А. Стамбуловым [2].

Результаты, полученные с помощью указанной методики, позволяют сделать вывод, что исследуемая группа респондентов (спортсмены школы фигурного катания) стремится к всестороннему общению с тренером, полностью выполняют его указания, проявляя при этом элементы творчества.

Применение методики оценки взаимоотношений между тренером и его подопечными Ю. Ханина, А. Стамбулова для группы респондентов-членов не профессионального танцевального клуба показоло, что группа охотно поддерживает контакты с тренером, выполнят его указания, но не проявляет при том инициативы.

Изучение совместимости тренера и спортсмена является важной задачей современной психологии спорта. Применение современных методик (не только интервью и тестирование) должно быть нацелено на глубокое исследование психологических особенностей личности. Это в свою очередь, может выявить спортсменов, с которыми тренеру легко или трудно работать, установить взаимопонимание [3].

В отечественном детско-юношеском спорте к настоящему времени заметен определенный крен в сторону излишней формализации подготовки нашей будущей смены. У нас лучше, чем где-либо в мире, разработаны тестовые процедуры и нормативы для выявления талантливых спортсменов, а также тренировочные планы и этапные контрольные результаты по мере спортивного совершенствования.

Да, это крайне важно и необходимо в тренировочном процессе, но не надо забывать, что мы имеем дело с юными членами нашего общества в постоянно меняющихся социальных условиях. Они быстрее, чем мы, адаптируются к этим переменам, и нам, всем, кто вовлечен в процесс подготовки юных спортсменов, нужно помнить об этом и предвосхищать возможные конфликты и недоразумения, которые могут появиться в практике тренировочной работы. Создание позитивного психологического климата и постоянное личное совершенствование в теории и практике спорта – залог нашей успешной работы в будущем.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.

2. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П. Волкова. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.

3. Коломейцев, Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю.А. Коломейцев. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.

П.В. Кравченко
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ*

В отечественной психологии в качестве ведущего компонента структуры личности выделяют направленность, которую традиционно определяют как систему устойчиво характеризующих человека побуждений (что человек хочет, к чему стремится, так или иначе понимая мир, общество; чего избегает, против чего готов бороться). Она характеризует избирательность отношений и активности человека и как подструктура личности включает в себя различные побуждения (интересы, желания склонности и т.д.). По мнению Е.П. Ильина все эти побуждения взаимосвязаны в мотивационной сфере личности, то есть представляют собой систему. Данная система является индивидуальной, она вырабатывается в процессе формирования и развития личности спортсмена [1].

Направленность динамична, то есть составляющие её побуждения (мотивы) не остаются постоянными, они взаимосвязаны, влияют друг на друга, изменяются и развиваются. При этом одни из компонентов являются доминирующими, в то время как другие выполняют второстепенную роль. Именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует спортсмен, его мотивы, его субъективные отношения к различным сторонам действительности, т.е. вся система характеристик личности. В спортивной психологии различные аспекты мотивации изучали Ю.Ю. Палайма, А. Пилоян, В.Х. Полубабкин, А.Ц. Пуни, Н.Б. Стамбулова и др.

В психологической литературе традиционно рассматриваются следующие виды направленности личности:

1. Личная направленность (на себя) – выстраивается на мотивах личного благополучия, стремления к победе, первенству. Такой человек мало интересуется другими людьми и их чувствами, и все, что его интересует – осуществить свои потребности и желания. Чаще всего, им свойственны такие черт характера, как концентрирование на себе, попытки навязывать свою волю другим, тенденция делать поспешные и неоправданные виды о других.

2. Направленность на взаимные действия (на общение). В этом случае речь идет о личности, поступки которой определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с людьми. Это-

---

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

му человеку интересны совместные проекты, взаимоотношения. Обычно этот тип людей избегают прямого решения проблем, уступают давлению группы, отказываются от высказывания непонятных идей и не стремятся руководить.

3 Деловая направленность (на задачу). Такая личность легко увлекается процессом деятельности, стремится к познанию, овладению новыми навыками. Этот человек обязательно выскажет свою точку зрения, если она важна для решения задачи. Обычно такой тип людей помогает другим сформулировать идею, поддерживают группу, легко излагают свои мысли, могут руководить, если того требует решение задачи [2].

Цель работы – изучение особенностей направленности личности спортсменов. В организованном нами исследовании, которое осуществлялось на базе БрГУ имени А.С. Пушкина для определения направленности личности применялись методика Б. Басса и методика В. Смекала-М. Кучера. Выборку составили 60 студентов: 30 студентов-спортсменов факультета физического воспитания и 30 студентов иных факультетов (биологического и географического).

В ходе сравнительного анализа результатов, полученных в группах респондентов выявлено, что у студентов-спортсменов направленность на дело выше на 44,0 %, чем у студентов иных факультетов (соответственно 76 % и 32 %); на 20,0 % у студентов-спортсменов направленность на себя ниже, чем у студентов представителей иных факультетов (соответственно 12 % и 32 %); у студентов представителей иных факультетов на 24,0 % выше направленность на общение, чем у студентов-спортсменов (соответственно 36 % и 12 %). Для определения статистической достоверности мы использовали t – критерий Стьюдента. В нашем случае критические значения $p < 0,05 = 1,98$ и $p < 0,01 = 2,63$, $t = 3,2$. Полученное эмпирическое значение t (3,2) находится в зоне значимости. Следовательно, мы можем сделать статистически обоснованный вывод о том, что существуют различия в направленности личности студентов-спортсменов и студентов представителей других факультетов.

Таким образом, студентам-спортсменам в выраженной степени характерна деловая направленность, которая отражает преобладание мотивов, порождаемых самой спортивной деятельностью, увлечение ею, стремление к познанию, овладению новыми спортивными навыками и умениями, присуща воля к победе.

Список литературы:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

2. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

И.А. Мартынюк
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНУТРИГРУППОВЫХ ПРОЦЕССОВ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Одним из базовых элементов социально-психологического климата является социально-психологическая совместимость. На ее ведущую роль в формировании межличностных отношений, сплоченности, срабатываемости, возникновении конфликтности, т.е. элементов климата, указывает ряд исследователей. В коллективе, деятельность, чтобы была результативной должна характеризоваться согласованностью, координированностью, и синхронностью действий ее участников. Появление этих признаков свидетельствует о зарождении совместимости, которая пока находится в сфере формального взаимодействия [1].

Исключительно сложно процесс образования совместимости происходит тогда, когда вступившие в межличностный контакт люди не обнаруживают взаимного расположения и симпатий, единства взглядов и соответствия поведения принятым стандартам. В таких ситуациях общение изобилует конфликтами и противоборством, выход из которых сопряжен с компромиссами, уступками, комформизмом. Для достижения взаимопонимания люди вынуждены отказываться от некоторых своих принципов, принимать несвойственные им роли, имитировать или искренне разделять чужие взгляды и т.д. Достижение совместимости таким путем сопровождается эмоциональными переживаниями и психологическими травмами.

В спорте конфликты во взаимоотношениях людей не только неизбежны, но и нередко необходимы для совершенствования этих взаимоотношений по правилам соревнований. Однако тренеры часто жалуются на скрытые конфликтные взаимоотношения членов одной команды, что снижает ее сплоченность и может привести к досадному проигрышу в соревнованиях с более слабой, но более дружной командой.

Анализ работ спортивных психологов Н.А. Батурина, Ю.М. Блудова, Т.Т. Джамгарова, Р.М. Зайганова, Е.П. Ильина, Ю.А. Коломейцева, Б.Д. Кретти, П.А. Рудика, О.А. Черниковой свидетельствует, что при рассмотрении конфликтов между спортсменами необходимо учитывать следующее:

---

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

– способность спортсменов к продуктивному поведению в конфликте напрямую влияет на соревновательный результат, т. е. на успешность выступления на соревнованиях. Поэтому формирование и развитие коммуникативных навыков эффективного поведения в конфликте должно входить в программу психологической подготовки спортсмена;

– конфликты во взаимоотношениях высококвалифицированных спортсменов в команде имеют, в отличие от других видов человеческой деятельности, свою социально-психологическую специфику. Они редко носят открытый характер, но если конфликт публично объективируется, то это чревато снижением уровня сплоченности и сыгранности команды;

– конфликты, возникающие между спортсменами или между спортсменом и тренером, тренером и спортивными судьями и т.д., в экстремальных условиях спортивных соревнований отличаются особой эмоциональной интенсивностью, частотой и характером протекания;

– с научной точки зрения, конфликт во взаимоотношениях в спорте – это многослойное и разноплановое социально-психологическое явление, включенное в структуру как индивидуальной, так и совместной деятельности спортсмена с членами его спортивной команды или с членами команды соперников [2].

Среди возможных причин конфликтов в спорте Ю.А. Коломейцев выделяет: 1) уровень специфических качеств, являющихся главными компонентами спортивного мастерства; 2) различия психофизиологических характеристик; 3) личностные качества спортсменов: недисциплинированность, субъективизм, эгоистичность, меркантилизм и т.д.; 4) разногласия по поводу системы ценностей спорта, средств их достижения; 5) специфика процесса общения, межличностных контактов и коммуникаций; 6) негативные психические состояния; 7) спортивно-производственные причины; 8) организационно-управленческие причины; 9) бытовые причины [1].

Целью нашего исследования было выявление предрасположенности личности к конфликтным взаимоотношениям в совместной спортивной деятельности, для чего мы использовали тест К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной. В своем подходе к пониманию причин конфликтов К. Томас считает применимой двухмерную модель урегулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы урегулирования конфликтов: соревнование (конкуренция), приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество. В своем опроснике по выявлению типичных форм пове-

дения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов в 12 суждениях о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых спортсмену предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Организованное нами исследование осуществлялось на базе БрГУ имени А.С. Пушкина. Выборку испытуемых составили 40 студентов факультета физического воспитания, из них 20 студентов занимаются командными видами спорта и 20 – индивидуальными. В результате получены следующие данные: стратегия соревнования (конкуренции) выражена у 20 % спортсменов командных видов спорта и 55 % спортсменов индивидуальных видов спорта, приспособление – соответственно 10 % и 5 %, компромисс 20 % и 15 %, избегание 5 % и 10 %, сотрудничество15 % и 45 %. Вызывает интерес, что у спортсменов командных видов спорта явно доминирует тенденция к проявлению сотрудничества в конфликтных ситуациях (45 %), а у спортсменов индивидуальных видов спорта – диаметрально противоположная – конкуренция (55 %). На наш взгляд, полученные результаты, обусловленные, вероятно, спецификой индивидуальной и групповой спортивной деятельности, позволяют с практическим интересом отнестись к проблеме конфликтных взаимоотношений в спорте, а также инициировать дальнейшие исследования в данной области.

Список литературы:

1. Коломейцев, Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю.А. Коломейцев. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.

2. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов : хрестоматия / Н.С. Цикунова; Сост. И.П. Волков. – М. : Советский спорт, 2005. – 286 с.

Е.Н. Рудинская
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СПОРТСМЕНОК-БАСКЕТБОЛИСТОК 12–13 ЛЕТ*

В современных научных исследованиях тревожность рассматривается в самых различных аспектах. Полученные данные имеют противоре-

---

* *Научный руководитель – В.Н. Дворак, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

чивый характер и указывают на связь тревожности с социальными и культурными условиями, что служит для исследователей дополнительным аргументом в пользу представлений о преимущественно личностной, социальной природе тревожности.

При оценке состояния проблемы тревожности в психологической науке отмечаются две, на первый взгляд, взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, ссылки на не разработанность и неопределенность, многозначность и неясность самого понятия «тревожность». Указывается, что под данный термин зачастую подводятся достаточно разнородные явления и что значительные расхождения в изучении тревожности существуют не только между различными школами, но и между разными авторами внутри одного направления, подчеркивается субъективность использования данного термина. С другой стороны, между исследователями существует согласие по ряду основных моментов, позволяющих очертить некоторые «общие контуры» тревожности (рассмотрение ее в соотношении «состояние – свойство», понимание функций состояния тревоги и устойчивой тревожности и др.) и выделить тревожный тип личности [1].

Рассмотренные теории тревожности позволяет определять тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности.

Ч.Д. Спилбергер [2] различает состояние тревоги и тревожность, как свойство личности. Тревожность в функциональном подходе рассматривается, как субъективный фактор, организующий деятельность личности в целом.

Реакции тревоги проявляются одновременно на трёх уровнях: биологическом, психологическом и социально-поведенческом.

На биологическом уровне тревога проявляется в виде усиления или учащения сердцебиения, затруднения дыхания, чувства удушья, повышения артериального давления, возрастание общей возбудимости, потливости, тремора, сухости во рту, тошноты и так далее.

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порога чувствительности.

На психологическом уровне тревога представляется как напряжение, озабоченность, нервозность, раздражительность, невозможность принятия решения, чувство неопределенности и грозящей неудачи, беспокойство и беспомощность.

Многие ученые в вопросе причин возникновения и фиксации тревожности большое значение придают социальным факторам. Так, по мне-

нию Г. Салливана и К. Хорни, ведущую роль в возникновении тревожности играют проблемы в межличностных отношениях [3].

Среди субъективных причин тревожности различают причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события.

Нами было проведено исследование на предмет выявления уровня тревожности у спортсменок-баскетболисток 12–13 лет. Нами изучалась тревожность как состояние, т.е реактивная тревожность. В исследовании приняли участие 40 спортсменок. В качестве диагностических методик выступили: методика самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина и методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчинова). Тестирование проводилось в два этапа: во время тренировки и за 4 часа до соревнований.

Анализ результатов тестирования позволил установить, что у спортсменок-баскетболисток 12–13 лет тревожность за 4 часа до соревнований статистически значимо выше, чем в комфортной обстановке на тренировке. Данные выводы были подтверждены с помощью статистического анализа с вероятностью – 99 %.

Полученные данные дают нам основания для разработки и проведения коррекционных мероприятий. В связи с этим нами была разработана специальная программа, целью которой является создание условий для снижения уровня тревожности у баскетболисток 12–13 лет перед соревнованиями. Программа рассчитана на серию занятий. За основу взята программа Ю.А. Зайцева «Тревожность в подростковом и юношеском возрасте» [4, с. 68] с некоторыми модификациями.

Каждое коррекционное занятие имеет свою цель и направленность. Его вводная часть начинается с разогревающих упражнений, позволяющих участникам войти в атмосферу групповой работы, отрешиться от текущих забот, настроиться на работу. Все упражнения после завершения обсуждаются группой. В конце занятий проводится ритуал завершения, который направлен на положительное завершение тренинга, снятие напряжения, обсуждение проделанной работы.

Разработанная экспериментальная программа позволит создать рабочую атмосферу, повысит самооценку и сплоченность спортивной команды, будет содействовать формированию чувства успешности, приобретению навыков уверенного поведения.

Список литературы

1. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кондыбович. – Мн. : Харвест: АСТ, 2001. – 576 с.

2. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. Стресс и тревога в спорте / Ч.Д. Спилбергер // Физкультура и спорт, 1983. – № 2. – С. 12–24.

3. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.

4. Зайцев, Ю.А., Хван, А.А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте / Ю.А. Зайцев, А.А. Хван. – КРИПКиПРО, 2006. – 112 с.

А.С. Свиржевский
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ*

Исследования мотивации личности начали проводиться еще в середине прошлого века. Д.С. Мак-Клеланд [1], в результате исследования выявил, что существуют индивидуальные различия в мотивации достижений. Позже вопросами мотивации занимались такие видные ученые, как Дж. Аткинсон, Э. Василевски, Н. Физер, Х. Хекхаузен и другие. В отечественной психологии проблемам мотивации посвящены работы А.А. Белкина, Е.Н. Гогунова, К.П. Жарова, Е.П. Ильина, Ю.А. Коломейцева, А.Ц. Пуни, В.И. Силина, Н.Б. Стамбуловой, Е.Н. Суркова, И.И. Торопчнина и др.

Как утверждал Ю.Ю. Палайма [2], деятельность спортсмена связана с воздействием на него экстремальных факторов и осуществляется в условиях возникновения различных ситуаций, определяющих высокую сложность и ответственность выполнения двигательных задач. Значение таких феноменов, как мотивация и направленность личности, способность к эффективным действиям и решениям в условиях риска, особенно важно для решения задач оценки и формирования профессиональной деятельности спортсмена.

Согласно точки зрения А.Л. Попова [3], личность каждого спортсмена уникальна, что определяет способ организации спортивной деятельности.

Современные спортивные психологи отмечают, что в процессе занятий спортом не всегда учитываются интересы и потребности спортсмена. В то же время, знания тренера об особенностях мотивационной сферы личности каждого из своих учеников, представляет особую значимость в их профес-

---

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

сиональном росте. Блок мотивации является пусковым механизмом деятельности, поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировок и соревнований, регулирует содержание активности, использование различных средств для достижения желаемых результатов [4].

Как констатирует Брайент Дж. Кретти [5], у спортсменов высокого класса особенно важно формировать мотивацию достижения успеха, т.к. в современном спорте высоких достижений, значительно возросло качество и мастерство спортсменов. Если еще в недавнем прошлом рекорд мог продержаться несколько лет и уровень подготовки спортсменов значительно отличался, то сегодня ситуация качественно изменилась. Современные спортсмены на соревнованиях характеризуются приблизительно одинаково высоким уровнем физической, технической и тактической подготовки.

Таким образом, для того, что бы спортсмен достиг высоких результатов и победы, важно во время тренировочного процесса формировать у него мотивацию достижения успеха. А для этого необходимо знать, какие именно мотивы являются доминирующими для спортсменов, какие факторы способствуют формированию мотивации достижения успеха.

Организованное нами исследование проводилось с целью выявления особенностей мотивации достижения успеха и избегания неудачи у спортсменов. Выборку составили 100 респондентов (50 спортсменов – студентов факультета физического воспитания и 50 не спортсменов – студентов биологического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина).

Методы исследования: теоретический анализ, психодиагностические методы (методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса), методы математико-статистической обработки.

В ходе сравнительного анализа результатов исследования студентов-спортсменов и студентов биологического факультета по методике диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса обнаружено, что спортсмены имеют более высокий уровень развития мотивации к успеху, чем не спортсмены (74 % – высокий уровень развития мотивации к успеху, 8 % – низкий, 18 % – средний); у не спортсменов преобладает средний уровень развития мотивации к успеху (48 % – средний уровень развития мотивации к успеху, 18 % – высокий, 34 % – низкий). Используемый нами для определения статистической достоверности t – критерий Стьюдента (критические значения $p < 0,05 = 1,98$ и $p < 0,01 = 2,63$, $t = 4,6$) позволяет сделать статистически обоснованный вывод о том, что существуют различия в мотивации к успеху у спортсменов и не спортсменов.

Сравнительный анализа результатов исследования спортсменов и не спортсменов по методике диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса свидетельствует, что большая часть (68,0 %)

спортсменов имеет высокий уровень развития мотивации к избеганию неудач (28 % – средний уровень, 4 % – низкий), 36 % не спортсменов имеет высокий уровень развития мотивации к избеганию неудач (32 % – средний уровень, 32 % – низкий). Наличие различий в мотивации к избеганию неудач у спортсменов и не спортсменов подтверждает используемый нами для определения статистической достоверности t–критерий Стьюдента (критические значения $p < 0,05 = 1,98$ и $p < 0,01 = 2,63$, $t = 3,9$).

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что у спортсменов преобладает высокий уровень развития мотивации к избеганию неудач, а также высокий уровень развития мотивации к успеху.

Список литературы

1. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

2. Палайма, Ю.Ю. Опыт измерения относительной силы мотива в спорте / Ю.Ю. Палайма.– М. : Физкультура и спорт, 2003. – 79 с.

3. Попов, А.Л. Спортивная психология: учеб. пособие для спортивных вузов / А.Л. Попов – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 152 с.

4. Пилоян, Р.А. Мотивация спортивной деятельности / Р.А. Пилоян. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 108 с.

5. Кретти, Брайент Дж. Психология в современном спорте / Брайент Дж. Кретти ; пер. с англ. Ю.Л. Ханина. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.

Ю.И. Тусова
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНА К СОРЕВНОВАНИЮ*

Для раскрытия физических, технических и тактических способностей, двигательных навыков, а кроме того, реализации резервных возможностей организма, спортсмену необходима психологическая устойчивость в процессе спортивной деятельности. Психологические особенности соревнований, закономерности, причины и динамика предсоревновательных состояний определяют высокие требования к психике спортсмена. Всё то,

---

* *Научный руководитель – В.Н. Дворак, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

что было отработано и накоплено в процессе многолетних тренировок может быть растеряно в считанные минуты, а порой и секунды перед стартом или в ходе спортивной борьбы.

Особое значение приобретает психологическая готовность, цель которой – формирование и совершенствование значимых для спорта свойств личности путём изменения системы отношений спортсмена к процессу деятельности, к самому себе и окружающим. Формирование и закрепление соответствующих отношений создаётся путём интегрального воздействия на спортсмена семьи, школы, спортивного коллектива, организаций, осуществляющих воспитательные функции, тренера и других лиц, а также путём самовоспитания. Поэтому проблемы формирования психологической готовности спортсмена является одной из наиболее актуальных проблем современной психологии.

А.Ц. Пуни считал, что в структуру состояния психологической готовности входят высокоразвитые познавательные, эмоциональные и волевые функции: подготовка спортсмена к соревнованию складывается из уверенности в своих силах, стремления проявить себя и добиться победы, оптимального эмоционального возбуждения, высокой помехоустойчивости, способности произвольно управлять своим поведением [1].

Несколько по-другому подходит к пониманию состояния подготовленности спортсмена Гогунов Е.Н. Он считает, что это состояние является только эмоционально-волевым и характеризуется оптимальным уровнем афферентных и эфферентных систем организма [2].

Под психологической готовностью спортсмена к соревнованию понимается вид познавательной деятельности, включающий в себя всё многообразие методов, методик, подходов и теорий, цель которых – управляемое изменение личности спортсмена для достижения максимального спортивного результата в избранном виде спортивной деятельности [3].

Психологическая готовность выражается в высоком уровне мотивации, чертах характера, способности к самоконтролю и саморегуляции в соревновательной обстановке. Формируется специальная психическая боевая готовность спортсменов перед выступлением, характеризующаяся оптимальным уровнем эмоционального возбуждения, устойчивостью к влиянию внутренних и внешних помех, способностью управлять своими действиями, эмоциями и поведением, умением немедленно и эффективно выполнять во время выступления действия, необходимые для успеха.

Психологическая подготовка проявляется благодаря высокоразвитым познавательным, эмоциональным и волевым функциям. Познавательные процессы здесь рассматриваются как отражающие важнейшие стороны содержания и формы выполняемой деятельности, эмоциональные компоненты готовности – как усиливающие или ослабляющие активность

спортсмена, волевые компоненты – как связанные с эффективным выполнением спортивных действий.

Психологическая подготовка – это уровень развития комплекса психологических свойств и особенностей спортсмена, от которых зависит совершенное и надежное выполнение спортивной деятельности в экстремальных условиях тренировки и соревнования. Поэтому решение проблемы психологической подготовки относится к числу значимых и важных задач спортивной психологии.

Список литературы

1. Пуни, А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованиям в спорте : учеб. пособие / А.Ц. Пуни. – М., 1969. – 88 с.

2. Гогунов, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартьянов. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

3. Сопов, В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: учебное пособие / В.Ф. Сопов. – М., 2010. – 120 с.

Т.Л. Угляница
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ЖЕНСКОЙ ФУТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ*

Современный спорт представляет собой коллективную деятельность, индуцирующую широкий спектр социально-психологических проблем общения, взаимовлияния, лидерства. В таких условиях возрастает роль психологической грамотности тренера, способного конвергировать различные психотипы в одну команду, создать отимальный климат группы спортменов. Решение данной проблемы, как отмечают учёные (А. Алексеев, М. Гагаева, Т. Джамгарова, В. Некрасов, А. Пуни), особенно сложно в тренировочном процессе спортсменок. Вопрос социально-психологического климата спортивного коллектива женщин-футболисток, является мало изученным в отечественной науке.

С целью изучения социально-психологического климата женской футбольной команды, выявления особенностей межличностных отношений в данном коллективе, нами была исследована группа 18 футболисток

---

* *Научный руководитель – А.В. Шаров, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры лёгкой атлетики, лыжного спорта и плавания*

женской сборной БрГУ. Количественные и качественные показатели социально-психологического климата футболисток были проанализированы в двух аспектах: в соревновательном и учебно-тренировочном.

На начальном этапе нами был выявлен эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношений футболисток в команде (методика А. Михалюка и А. Шалиты «Изучение социально-психологического климата в трудовом коллективе»). Были определены такие компоненты, как «желание – не желание общаться в коллективе», «желание – не желание общаться с членами коллектива вне тренировочного процесса». Полученные данные позволили определить трёхуровневую структуру отношений в коллективе:

1. Эмоциональный компонент в команде находится на высоком уровне (0,6), девушки на эмоциональном уровне хорошо понимают друг друга, тренировки проходят на хорошем эмоциональном фоне.

2. Когнитивный компонент также находится на высоком уровне (0,5). Девушки хорошо знают друг друга, знают характеры и манеры поведения своих партнеров по команде.

3. Поведенческий компонент находится на уровне близкого к среднему (0,35).

В напряжённых ситуациях в команде отсутствует стандартное поведение, эталонный выход из конфликтной ситуации, т.к. биологические процессы и разный темперамент влияют на настроение девушек. Однако, зная поведение своих партнёров по команде, футболистки стараются избегать конфликтных ситуаций, а при их возникновении стремятся решать безотлагательно и своевременно. Важную роль здесь играет тренер, способный найти оптимальное и авторитетное решение

На втором этапе по методике «Тип поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас-Гришина), определялся тип отношений и способ поведения футболисток в конфликтной ситуации. Спортсменкам было предложено в каждой из 12 пар суждений выбрать одно, преимущественное в решении конфликтной ситуации. При исчислении каждая буква заменялась одним баллом по 5 шкалам.

Исследование показало, что при возникновении конфликта наиболее активные футболистки решают его с помощью конкуренции и соперничества (47,4 %). На этой почве в команде иногда возникают конфликтные ситуации. Однако значительная часть футболисток (42,2 %) стремится решать конфликты посредством сотрудничества и компромисса. Небольшая группа игроков (10,4 %) предпочитает приспособление и уход от споров.

На следующем этапе уровень конфликтности в команде был исследован с помощью методики метафорических высказываний, ориентированной на выявление наиболее распространенных стратегий в конфликт-

ных ситуациях, а именно: стратегию достижения эгоцентрических (личных) целей и стратегию сохранения благоприятных межличностных отношений. Реципиенты получили задание оценить степень использования предложенных поговорок в своей поведенческой практике. С помощью 5 метафорических стратегий мы выявили соответствующие типы поведения футболисток БрГУ в конфликтных ситуациях:

Тип I. «Черепаха» – стратегия ухода в панцирь. В команде есть только один представитель этой стратегии, это один из защитников (7,1 %). Игрок сознательно отказывается как от достижения личных целей, так и от ориентации на благоприятные взаимоотношения с окружающими. Такой тип стратегии поведения в конфликтной ситуации, по нашему мнению, не способен добиться высокого результата в спорте.

Тип II. «Акула» – силовая стратегия. Её придерживается 3 игрока: вратарь, нападающий и полузащитник (21,4 %). Для них цели важнее взаимоотношений. Им неважно, любят их или нет. Они считают, что конфликты решаются выигрышем одной из сторон и проигрышем другой. Данный тип является достаточно жестким, но благодаря своей настойчивости чаще других достигает целей. Это наиболее опытные и полезные игроки команды.

Тип III. «Мишка» – стратегия сглаживания острых углов. Ей руководствуется два нападающих, защитник и полузащитник (28,5 %). Для них взаимоотношения важнее целей. Они хотят, чтобы их принимали, любили, ради чего жертвуют целями. По нашему мнению, такой тип стратегии не очень подходит нападающим, они должны быть настойчивыми, целеустремленными.

Тип IV. «Лиса» – стратегия компромисса. Её придерживается 3 игрока: вратарь и два полузащитника (21,4 %). Для них одинаково важны и цели и взаимоотношения; они готовы отказаться от части целей, чтобы сохранить взаимоотношения.

Тип V. «Сова» – стратегия открытой и честной конфронтации. Её придерживается два защитника и один нападающий (21,4 %). Спортсменки высоко ценят взаимоотношения, открыто определяют позиции и ищут выход в совместной работе по достижению целей, стремятся найти решения, удовлетворяющие всех игроков.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Социально-психологический климат женской футбольной команды существенным образом зависит от структуры формальных и неформальных взаимоотношений членов команды вне спортивной деятельности. Ведущим фактором влияния на психологический климат команды является личность спортсменов, их темперамент, характер и способности, психологическая совместимость и удовлетворенность тренировочным процессом.

2. Важнейшую роль в решении конфликтных ситуаций команды, в создании оптимальной психологической атмосферы (положительное настроение, взаимопонимание, взаимопомощь) играет личность тренера, его способность сочувствовать неудачам игроков, умение сплачивать коллектив, подбирать методы и формы работы с учётом физических возможностей и уровня волевой подготовки спортсменок.

3. Количественные и качественные параметры социально-психологического климата женской команды характеризуются полифакторной природой, формируются многочисленными средовыми и педагогическими компонентами. Ведущую роль здесь занимают личностные свойства тренера и спортсменок, их потребность в доминировании и влиянии в межличностных отношениях. Удовлетворённость и сплочённость партнёров по спортивной деятельности напрямую зависит от мотивации игроков, осмысленности выполняемых ими заданий, адекватности тренировочно-соревновательных условий, и нередко изменяется в зависимости от времени тренировок (утро, день, вечер) и периода спортивного сезона (начало, середина, конец).

Г.В. Якубович
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЕГКОАТЛЕТОВ КАК ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ[*]

Современные исследователи отмечают, что уровень физической, технической и тактической подготовленности спортсменов находится примерно на одном уровне. С учетом специфики соревновательной деятельности, это обусловливает важнейшее значение психологического фактора в результативности выступлений атлетов: «Общепризнанным в настоящее время является тот факт, что психическая готовность спортсмена – это решающий фактор победы в спорте» [1].

---

[*] *Научный руководитель – А.А. Лытко, кандидат педагогических наук, доцент преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

Требования, предъявляемые, к психике спортсменов, определяются не только видом спорта, рангом соревнований, но и задачами, которые необходимо решать атлетам на каждом из этапов спортивной карьеры. Так, на этапе начальной специализации в легкой атлетике основными задачами, по мнению авторов, являются следующие: «разностороннее развитие физических возможностей организма; устранение недостатков физической подготовленности, освоение разнообразных двигательных навыков, создание благоприятных условий для углубленной специальной спортивной подготовки», в то время, как на этапе углубленной специализации решаются несколько задачи: «создание всех необходимых предпосылок для исключительно напряженной подготовки с целью максимальной реализации индивидуальных возможностей», а также организация и осуществление «целенаправленной работы», которая является основой «специальной подготовленности и устойчивой мотивации достижения высоких результатов» [2, с. 411].

Эффективно решать задачи разных этапов карьеры позволяет психологическое обеспечение спортивной деятельности, сущность которого, сводится к следующим моментам:

– это комплекс разнообразных мероприятий, направленных на повышение качества тренировочной и соревновательной деятельности;

– реализация мероприятий психологического обеспечения рассчитывается на длительный период, с учетом этапов подготовки спортсменов, спецификой вида спорта, основными тренировочными и соревновательными задачами;

– психологическое обеспечение спортивной деятельности направлено не столько на коррекцию, сколько на мобилизацию резервов психики.

Важнейшей особенностью психологического обеспечения спортивной деятельности является индивидуализация данного процесса: «…ни один метод обучения и тренировки не может привести к должным результатам, если он применяется без учета индивидуально-психологических особенностей человека» [3, с. 508].

Целью нашего исследования – выявить изменения в структуре психологической готовности легкоатлетов к соревновательной деятельности, имеющих место на разных этапах спортивной карьеры. Реализация данной цели имеет прикладной аспект, так как позволяет обнаружить отправные точки в организации эффективного психологического обеспечения спортивной деятельности на этапах карьеры. Для анализа нами были избранны два этапа спортивной карьеры легкоатлетов – этап начальной специализации и спортивного совершенствования. В исследовании приняли участие 60 спортсменов в возрасте 15 и 18 лет. В соответствии с авторами, для изучения структуры психологической готовности легкоатлетов мы использовали:

опросник «Психологическая подготовленность» (С.М. Гордон, Л.Т. Ямпольский», методику «Отношение спортсмена к предстоящему соревнованию» (Ю.Л. Ханин», а также опросник «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан).

В результате статистического анализа было выявлено:

1. Достоверных различий в уровне признака между исследуемыми выборками по показателям мотивации достижения ($U_{эмп}$ = 311,5), фрустрационной толерантности ($U_{эмп}$ = 414,5), самоконтроля ($U_{эмп}$ = 354,5), волевой активности ($U_{эмп}$ = 338), восприятия возможностей соперников ($U_{эмп}$ = 326,5), желания участвовать в соревнованиях ($U_{эмп}$ = 403) не выявлено с уверенностью 95%;

2. С уверенностью 99% ($U_{эмп}$ = 272,5) можно утверждать, что уровень зеркальной самооценки спортсменов выше в выборке 18 лет.

3. С уверенностью 95% ($U_{эмп}$ = 326,5) можно утверждать, что существуют различия в уровне уверенности в себе спортсменов двух выборок, однако их незначительность не позволила приять гипотезу о достоверности различий в уровне уверенности в себе ($U_{эмп}$ находится в зоне неопределенности).

Результаты исследования явились основанием для создания модели психологического сопровождения спортивной карьеры легкоатлетов, находящихся на этапе начальной специализации. Разработка данной модели осуществляется нами в настоящее время.

Список литературы

1. Психологическая подготовка спортсменов. Инновационные технолигии : метод. пособие / ГУ «Центр инновационных спортивных технологий Москомспорта»; редкол. : В.А. Курашвили [и др.]. – М. : МедиаЛабПроект, 2008. – 114 с.

2. Жилкин, А.И. Легкая атлетика : учеб. пособие / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е.В. Сидорчук. – М. : Академия, 2003. – 464 с.

3. Родионов, А.В. Психология физического воспитания и спорта / А.В. Родионов. – М. : Фонд «Мир», 2004. – 576 с.

Секция 8
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Д.А. Бурбицкая
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ У ЛЮДЕЙ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ*

Психологическая модель алкоголизма расширяет границы традиционного клинического подхода к проблеме, дополняя его структурно-динамическими представлениями о личности больного. По нашему убеждению, анализ самосознания больных алкоголизмом поможет вскрыть важнейшие механизмы развития дисгармоничной личности, создать более полное представление об изменениях в структуре самоотношения и самопознания, что, в свою очередь, позволит дифференцированно и наиболее адекватно определить характер реабилитационных мероприятий.

Цель исследования, осуществляемого в контексте заявленной темы, заключалась в попытке определить особенности самосознания у людей с аддиктивным поведением. Практическая часть работы реализовывалась на базе УЗБОПБ «Кривошин».

Результат методики МИС С.Р. Пантелеева в очередной раз подтверждает известный в научно-практической сфере факт: у людей с аддиктивными формами поведения из основных характеристик максимально выражена внутренняя конфликтность. Высокие значения по данной шкале свидетельствуют о наличии сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Совершенно предсказуемо, что по шкале отражённого самосознания взрослые люди, склонные к аддиктивным формам поведения, демонстрируют самые низкие балы, то есть они отдают себе отчёт в том, что их поведение не способно вызвать уважение и понимание окружающих.

Кроме того, применение корреляционного анализа позволяет говорить о наличии прямой связи между саморуководством и самоуверенностью, отражённым сознанием и самообвинением. Если человек отчетливо переживает собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность и жизнедеятельность, то он уверен в себе, считает, что его судьба находится в его собственных руках; чувствует обоснованность и

---

* *Научный руководитель – О.А. Пшеничная, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

последовательность своих внутренних побуждений и целей. Факт, привлёкший наше внимание, отражает психологическую сущность аддиктивного поведения: чем выше уровень саморуководства, тем выше уровень самообвинения, тем ниже уровень внутренней конфликтности. Чем больше человек представляет себя основным источником активности и результатов, тем в большей степени он готов поставить себе в вину все промахи и неудачи; при этом глубокого чувства вины не возникает.

То есть человек с алкогольной зависимостью переживает определённое несогласие с собой, демонстрирует тревожно-депрессивное состояние; при этом считает, что его судьба не находится в его руках, а подвластна обстоятельствам и внешнему окружению.

Так может быть, диагностируемое чувство вины – это совершенно несознательное переживание, формируемое под непосредственным воздействием окружающих, потому заставляющее не столько искать причины поступков и результатов в самом себе, сколько продолжать искать социально неприемлемые способы «убегания» от этого чувства?

Результаты методики ОСО В. Столина, действительно, подтверждают тот факт, что люди с аддиктивным поведением имеют низкий уровень выраженности самоинтереса, они не стремятся к глубокой оценке того, что происходит в их внутреннем мире (своих чувств и мыслей). Опираясь на эти данные, мы можем говорить о том, что люди с зависимым поведением способны к обвинению себя за те или иные поступки и действия, и это может сочетаться с выражением гнева, досады в адрес окружающих. Зависимые люди нуждаются в признании и любви, но считают, что не способны вызвать уважение у других людей.

Н.А. Залеская
Гомель, ГГУ имени Ф.Скорины

ЭМОЦИОНАЛЬНО–ЛИЧНОСТНЫЕ НАРУШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ АЛКОГОЛИЗИРОВАННЫХ СЕМЕЙ*

В многогранном процессе формирования личности ребенка важнейшим звеном является семья. Ребёнок воспитывается многими обстоятельствами, но из всех влияний наиболее значимым оказывается семейное. Именно в семье в процессе взаимодействия и взаимовлияния родителей и

---

* *Научный руководитель – О.В. Маркевич, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

детей закладываются основы норм и правил нравственности, навыки совместной деятельности, формируются мировоззрение, ценностные ориентации, жизненные планы и идеалы. В зависимости от того, как складываются взаимоотношения и общение, какой воспитательный потенциал имеет семья, формируется личность ребенка. Однако в случае семейных дисфункций (в частности, алкоголизм родителей) именно она становится фактором возникновения различных по тяжести расстройств. Также употребление алкоголя одним из членов семьи оказывает непосредственное влияние на всех ее членов, однако больше всего страдают дети.

Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что именно эмоционально-личностная сфера становится наиболее проблемной в современной психологической культуре. Негативные чувства часто вытесняются, болезненные переживания исчезают из сознания человека, приводя к личностным проблемам, физическим недомоганиям и скрытым депрессивным состояниям. Таким детям и их близким нужна серьезная психологическая помощь.

Проблемой эмоционально-личностных нарушений детей из алкоголизированных семей занимались многие исследователи. Так, исследователь В.Д. Москаленко предлагает основные характеристики алкоголизированных семей: размытость, нечеткость границ, отрицание, непостоянство, низкая самооценка, недостаток информации о том, как функционируют здоровые семьи. Школьники старшей возрастной группы несут в себе комплекс психологических проблем, связанных с определенными правилами и ролевыми установками такой семьи, что ведет к вероятности попасть в группу социального риска. В семьях с алкогольной зависимостью, по мнению специалистов, вырабатываются три основных правила или стратегии, которые передаются от взрослых к детям и становится их жизненным кредо: «не говори, не доверяй, не чувствуй» [1].

Е.М. Мастюкова выделяет следующие формы поведения детей, воспитывающихся родителями, которые злоупотребляют алкоголем. Прежде всего, это реакции протеста и имитационное поведение. Кроме того, в семье, где родители злоупотребляют алкоголем, дети часто выполняют определённые роли, которые могут быть объединены в три позиции: «герой семьи», «злой клоун» и «невидимка». Личностные особенности детей из алкогольных семей можно охарактеризовать следующим образом: эти дети замкнутые, они не любят говорить о своих проблемах, они скрытны, не склонны к эмоционально теплым отношениям, для них характерны подозрительность, злобность. Такие дети не доверяют себе, тревожны, неуверенны, нерешительны [2].

С целью исследования особенностей эмоционально-личностной сферы у детей старшего школьного возраста из алкоголизированных семей

нами были использованы следующие диагностические методики**:** «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, методика определения акцентуаций характера К. Леонгарда.

Выборку исследования составили 100 детей старшего школьного возраста (учащиеся 9–11 классов). Респонденты были разделены на 2 группы: 50 детей из благополучных семей и 50 из алкоголизированных семей.

Анализ результатов по методике «Самооценка эмоциональных состояний» показал, что уровень самооценки эмоционального состояния у детей старшего школьного возраста из благополучных семей выше на 48 %, чем у детей из алкоголизированных семей.

Из анализа полученных данных по методике определения акцентуаций характера К. Леонгарда можно сделать вывод, что у подростков из неблагополучных семей ведущими типами акцентуаций характера являются: возбудимый – 24 % и циклотимический – 28 %. Подростков с такими типами акцентуаций можно описать как низко контактных, молчаливых, угрюмых, но возможны проявления лести и услужливости; они неуживчивы в коллективе, могут быть склонны к грубости, нецензурной брани, постоянным конфликтам, в семье могут быть жестокими или, наоборот, замкнутыми и молчаливыми.

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей старшего школьного возраста из алкоголизированных семей характерны следующие эмоционально – личностные нарушения: их часто мучают ночные кошмары, страхи; иногда они начинают вести себя так, как дети младшего возраста, играют в сексуальные игры с собой, сверстниками или игрушками; подвержены нервно-психическим расстройствам, переживают трудности в школе, замыкаются в себе, отгораживаются от взрослых, включая родителей; у них ухудшаются отношения со сверстниками, изменяется ролевое поведение; они чрезмерно фантазируют, могут убегать из дома; у них низкая самооценка, могут совершать попытки самоубийства, употреблять алкоголь и наркотики; демонстрируют вызывающее, сексуальное поведение; без видимых причин у них появляются различные заболевания: аллергия, боли в животе, головные боли.

Качественная и своевременная психолого-педагогическая помощь позволит ребёнку «выжить» в семье, где родители злоупотребляют алкоголем. Дети школьного возраста, понимающие явление алкогольной зависимости, могут быть мощными катализаторами на пути к выздоровлению семьи. В связи с этим особую важность приобретает раннее выявление, своевременная и целенаправленная работа с такими детьми и членами их семей.

Список литературы

1. Москаленко, В.Д. Ребенок в «алкогольной» семье : психологический портрет / В.Д. Москаленко // Социально-психологическая и консультационная работа с семьёй / Алкоголизм в семье : Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер: в 2ч. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – Ч.2. – 619 с.

2. Мастюкова, Е.М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме / Е.М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1989. – 80 с.

А.В. Кураш
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорина

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ*

Проблема аддиктивного поведения на сегодняшний день является актуальной. Во многих странах эта проблема в большей степени касается подросткового возраста.

Мы рассматриваем аддиктивное поведение как начальный этап саморазрушения человека, когда привычка приобретает патологические формы. Всё указывает на серьёзную проблему в обществе – зависимое поведение человека. Многие авторы, такие как: Л.Г. Леонова, О.Б. Симатова, Н.Л. Бочкарева, Р.В. Овчарова и др., рассматривают его как форму девиантного поведения, характеризующегося уходом от реальности и изменение в эмоциональной сфере личности [1].

Так, по мнению Р.В. Овчаровой, аддиктивное поведение – вид отклоняющегося, саморазрушающего поведения, связанного с состоянием изменённого сознания деформированной формой удовлетворения потребностей через психоактивные вещества.

Аддиктивное поведение – это злоупотребление различными веществами, изменение психологического состояния, включая алкоголь, курение табака, до того, как от них сформируется зависимость. Оно представляет собой серьёзную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные последствия, как: конфликт с окружающими, совершение преступлений, утрата работоспособности [2].

Суть аддиктивного поведения подростков заключается в том, что стремясь уйти от реальности, подростки пытаются искусственным путем

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

изменить свое психическое состояние, что дает им иллюзию безопасности, восстановления равновесия в диадах «я – мир вокруг».

Более острой является проблема наркотизации несовершеннолетних. Распространенность наркомании и токсикомании у подростков, несмотря на проводимые профилактические меры, остается высокой и нередко заканчивается трагически. Чрезмерные дозы даже однократно вводимого вещества могут приводить к серьезным последствиям вследствие возникающих необратимых изменений в головном мозге.

Подростков, склонных к потреблению наркотиков и токсических веществ можно разделить на три группы. Первую из них составляют те школьники, которые попробовали наркотическое вещество просто из любопытства. Вторую группу составляют те, у кого неблагополучная внутрисемейная ситуация (конфликтные семьи, наличие в семье алкоголиков, психически больных). Третью группу образуют подростки с органическим поражением головного мозга. Они характеризуются низкой критичностью мышления, повышенной внушаемостью, вследствие чего легко попадают под любое негативное влияние [3].

Существенным фактором риска аддиктивного поведения, по мнению врачей-психиатров, является наследственная отягощенность наркологическими заболеваниями. Отмечается предрасполагающая роль личностных нарушений. Многими исследователями, в частности, отмечается связь склонности к употреблению психоактивных веществ и формирования зависимого поведения с психопатиями и акцентуациями характера. Во многом аддиктивному поведению способствуют такие психологические особенности, как нарушения самоконтроля и саморегуляции; неустойчивая и неаргументированная самооценка; стойкие нарушения в аффективной сфере, проявляющиеся высокой эмоциональной лабильностью и негативной аффективностью; психический инфантилизм.

Окончательное оформление аддиктивного поведения происходит при встрече биологически предрасполагающей «почвы» в виде наследственности, тех или иных личностных аномалий, с ситуацией, связанной с напряжением. Ц. П. Короленко и Е. Н. Загоруйко считают, что любая аддикция начинается с фиксации или «прилипания» к тому или иному аддиктивному агенту, встреча с которым привела к сверхсильному изменению эмоционального состояния [1].

Подросток, испытавший его, фиксирует контраст между субъективным состоянием, предшествующим встрече, и развившимся в результате неё. Момент фиксации в ассоциативной коре этого переживания сопровождается чувством вдохновения, радости и ощущением возможности контролировать, независимо от многих внешних обстоятельств, свое состояние, что в дальнейшем приводит к повторению аддиктивного опыта.

Список литературы
1. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – М. : СПб., 2003.
2. Игумнов, С.А. Расстройства поведения у подростков / С.А. Игумнов, А.Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2005. – 436с.
3. Дмитриева, Н.В. Психология аддиктивного поведения / Н.В. Дмитриева, Д.В. Четвериков. – Новосибирск : НГПУ, 2002.

Е.А. Логвинюк
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ*

Криминализация подростковой среды и рост преступности среди молодежи вызывают обоснованную тревогу, поэтому в современных условиях существенное значение приобретает выявление причин и условий, формирующих антиобщественный образ жизни и девиантные проявления у несовершеннолетних. Особую актуальность приобретает выявление и анализ психологических условий становления девиантной личности подростка, поиск путей их коррекции.

Социально-психологические механизмы и факторы формирования девиантного поведения несовершеннолетних изучались в работах таких авторов как А.А. Реан, А.Е. Личко, Ф. Райс и др. Как показывают работы данных авторов, изучение девиантной личности подростка необходимо начинать, прежде всего, с исследования его индивидуально-психологических предпосылок.

Известно, что самооценка является тем компонентом самосознания, который включает в себя и оценку человеком самого себя, и шкалу значимых ценностей, относительно которой определяется эта оценка. Самооценке и ее развитию у человека в психологии посвящено значительное число работ. Разработаны особые методические процедуры изучения самооценки. Установлено, что самооценка может быть адекватной (реальной, объективной) и неадекватной. В свою очередь, неадекватная самооценка может быть заниженной и завышенной. Каждая из них специфическим образом проявляется и в жизнедеятельности человека.

---

* *Научный руководитель – Г.А. Губарева, старший преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Неадекватно завышенная или заниженная самооценка, по данным различных исследований, приводят к формированию таких особенностей личности, как самоуверенность, высокомерие, некритичность и т.п. Постоянное занижение оценки человека со стороны окружающих и самой личности формирует в ней робость, неверие в свои силы, замкнутость, стеснительность и др. Адекватная оценка и самооценка обеспечивает благоприятное эмоциональное состояние, стимулирует деятельность, вселяет в человека уверенность в достижении намеченных целей. Данная особенность очень важна при построении путей коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте.

Изучение свойств самосознания, адекватности самооценок, структуры уровня притязаний представляет не только теоретический, но и практический интерес в связи с формированием жизненной позиции личности подростка.

Проблема взаимовлияния самооценки и склонности подростков к девиантному поведению не является новой для психологии. Так, истоки решения данной проблемы можно найти практически в каждой крупной теории мотивационной детерминации личности, начиная от теорий гедонизма, психоанализа, гештальт-концепции К.Левина, теорий К. Роджерса, А. Маслоу, А. Адлера и других. В отечественных концепциях общетеоретические основы соотношения самооценки личности и особенностей социально значимого поведения раскрываются в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, психолого-педагогический аспект разрабатывается в трудах Н.В. Кузьминой, А.А. Бодалева, А.В. Захаровой, И.И. Чесноковой. Ряд вопросов личностных особенностей, самосознания и механизмов деятельности подростков с девиантным поведением рассматриваются в работах С.А. Алифанова, Т.П. Гуриной, О.П. Николаевой и др.

Вместе с тем необходимо констатировать, что вопросы взаимовлияния самооценки и склонности к девиантному поведению у подростков в современных условиях разработаны в отечественной психологической науке недостаточно.

Теоретическое изучение проблемы взаимосвязи самооценки и склонности подростков к девиантному поведению позволило разработать эмпирическое исследование особенностей самооценки подростков, склонных к девиантному поведению.

Исследование проводилось в январе-феврале 2014 года на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Бреста». В нем приняли участие 60 подростков в возрасте 15–16 лет, которые составили две группы респондентов: подростки, не склонные к девиантным формам поведения (30 человек), подростки, склонные к девиантному поведению (30 человек). Для удобства анализа данные группы респондентов условно были обозначены как

«правопослушные подростки», «подростки-девианты». Следует отметить, что в данном исследовании группу подростков-девиантов составили подрсотки, состоящие и те, кто состоял в течение последнего года, на различных видах внутришкольного учета (внутришкольный контроль, социально-опасное положение, ИДН).

В качестве диагностического инструмента изучения особенностей самооценки у подростков, склонных к девиантному поведению, были использованы следующие методики: методика склонности к девиантному поведению А.Н. Орла, методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейна.

В ходе проведения эмпирического исследования было установлено:

– подросткам-девиантам, в большей степени, чем правопослушным подросткам, характерны низкие и высокие показатели самооценки, а также наличие низкого уровня притязаний.

– у большинства подростков-девиантов нет существенных различий между «Я-реальным» и «Я-идеальным».

– подросткам-девиантам в большей степени, чем правопослушным подросткам, характерны тенденция к нарушению норм и правил, склонность к аддиктивному поведению, готовность к реализации деликвентного поведения, использованию агрессии в достижении собственных целей.

– правопослушным подросткам в большей степени, чем подросткам-девиантам, характерна тенденция к волевому контролю собственных эмоций и неагрессивному поведению;

– подросткам обеих групп в равной степени характерно использование аутоагрессивных форм поведения.

Результаты данного исследования открывают новые горизонты в исследовании становлении личности девиантного подростка.Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их использования в повседневной деятельности учителей, воспитателей, родителей при решении задач оптимизации условий жизнедеятельности, воспитания, организации учебной и трудовой деятельности подростков. Кроме того, полученные результаты могут быть использованы преподавателями педагогики и педагогической психологии в рамках учебных курсов, с целью ознакомления студентов, будущих преподавателей, со способами построения взаимодействия и влияния с подростками с девиантным поведением.

Список литературы

1. Бороздина, Л.В. Что такое самооценка / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – С. 16–24.

2. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

4. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич – М. : Речь, 2005. – 457 с.

5 Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М. : Академический Проект, 2005. – 336 с.

А.В. Сериков
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СПОСОБНОСТЬ К ИГРОВОМУ ПЕРЕЖИВАНИЮ ЛИЧНОСТИ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ*

По данным Всемирной организации здравоохранения Республика Беларусь входит, по меньшей мере, в десятку стран лидирующих по количеству употребляемого алкоголя на душу населения [1]. Можно по-разному относиться к данным результатам, но отрицать, проблему алкоголизации населения сегодня уже нельзя.

Можно предположить, что высокий уровень злоупотребления алкоголем является маркером социально-экономического, а также психологического неблагополучия общества в целом. Б. С. Братусь видит главный психологический механизм действия алкоголя в том, что он создает определенный психофизиологический фон опьянения, благоприятный для проекции психологических преддиспозиций личности, ее актуальных потребностей и ожиданий. Алкоголь участвует в осуществлении так называемой иллюзорно-компенсаторной деятельности, направленной на создание и поддержание желаемого эмоционального состояния [2]. Именно данный механизм делает алкоголь таким привлекательным, он же является главным препятствием в лечении алкогольной зависимости. Человек, пребывая в субъективно-комфортном иллюзорном пространстве, попросту не осознает свою болезнь. Алкоголь позволяет создать иллюзию благополучия на фоне реально существующих проблем.

Усугубляет ситуацию то, что потребление алкоголя носит традиционный характер. То, что традиционно, как правило, обыденно, не осознается, принимается как данность. Учитывая данный факт, шанс того, что мо-

---

* *Научный руководитель – (С.Н. Жеребцов), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

лодой человек рассмотрит проблему потребления алкоголя с разных сторон, крайне мал. Разумеется, никто не начинает употреблять алкоголь с мыслью о тех социально-психологических, физиологических последствиях, к которым оно приводит. Алкоголь воспринимается как средство снятия психоэмоционального напряжения, раскрепощения, получения удовольствия, и в отношении доступности, популярности, он успешно конкурирует с другими формами досуга.

Для нашей эпохи в целом характерен отказ от абсолютного в пользу относительного. С одной стороны, это основа и проявление свободы человека, а с другой – это состояние хаоса, изобилующего всевозможными симулякрами, пустышками (массовая культура, телевиденье, реклама и т.д.), превращающими человека в машину желания, обслуживающего свои собственные технические достижения, или в нашем случае, иллюзорную картинку, рождаемую алкоголем. Существует реальная опасность стать объектом манипуляции. В этом отношении является актуальной проблема игрового переживания.

Центральной идеей культурно-исторической психологии является идея об опосредствовании артефактами культуры человеческой психики, на основе чего и возможно произвольное поведение. В результате опосредствования меняется и характер самих переживаний, они становятся произвольными, интеллектуализируются, в результате чего человек может достаточно критично относится к опосредствующему их культурному материалу [3].

Нужно отметить значение игры в эволюции переживаний, в их опосредствовании. Именно в игровой деятельности впервые происходит отделение восприятия от аффективной и моторной деятельности, именно «в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» [4, с. 65]. Это делает поведение ребенка относительно свободным, вещи теряют свой непосредственный побудительный характер. В игре формируется воображение и воля, сама «игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению» [4, с. 69]. Эти и другие новообразования, как мы считаем, являются основой игрового переживания. Кроме того, сама идея игры может выступать в качестве высшей смыслопорождающей инстанции – мифа или ценности, организующей жизнь человека. Жизнь как игра всегда наполнена творчеством и свободой самовыражения, без которых немыслима здоровая и счастливая личность. Игровое переживание – это внутренне мотивированный процесс трансформации смысла (смысловой реальности) в пространстве условности посредством культурных артефактов, развивающий свободу личности, ее творческий потенциал [5, с. 291].

Переживая, человек трансцендирует себя за переделы наличного опыта, расширяет свой жизненный мир. Переживание – это непрекращающийся диалог с мирами других людей, с предметным миром, в конечном счете, с самим собой. Мир соткан из игровых моделей, которые можно практиковать. Диалог предполагает субъекта, который может, дистанцируясь, рефлексивно, критично «рассмотреть» ценности и смыслы другого человека, смыслы ситуаций и явлений, и уже на этой основе строить свое поведение. Игровое переживание – это игра смыслами ситуаций и явлений, позволяющая менять контексты, тем самым вскрывая все новые стороны реальности, расширяя свободу личности за счет более полного, целостного восприятия ситуации.

Зависимый человек, как известно, виртуозно умеет играть контекстами, рационализировать, однако игра эта направляется зависимостью, а не личностью, здесь психофизиологический схематизм овладевает человеком, а не человек данным схематизмом.

Говоря о способности к игровому переживанию, мы подразумеваем возможность личности осуществлять те процессы, которые мы называем игровым переживанием. В качестве функциональных свойствах личности (они же являются структурными элементами способности), делающих возможным игровое переживание, мы выделяем: вербальную креативность (семантическая гибкость), воображение, самоподдерживающий стиль юмора, чувство вовлеченности. Говорить о характеристиках отдельных компонентов структуры способности к игровому переживанию зависимой личности мы не можем, поскольку не обладаем конкретными эмпирическими данными, но можем предположить, что она в целом развита хуже, чем у здоровой личности. Личность с развитой способностью к игровому переживанию более адаптивна, в том смысле, что она склонна в многообразии жизненных явлений, событий, усматривать потенцию к развитию, а не источник опасности. Игровое переживание позволяет быть гибким и в то же время критичным к тому, что происходи вокруг. Поскольку игровое переживание есть проявление жизненности и свободы, радости и включённости, необходимость в алкоголе, как источнике иллюзорно-компенсаторной деятельности, резко снижается. Игровое переживание – проявление свободы, исключающее зависимость.

Список литературы

1. Global status report on alcohol and health – 2014 // WHO.Int : World health organization site. – 2014. – 25 янв. – Режим доступа : http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/en/ – Дата доступа : 03.11.2014.

2. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.

3. Жеребцов, С.Н. Психология переживания в динамике культуры : Античность, Средневековье, Возрождение / С.Н. Жеребцов. – Мозырь : Содействие, 2013. – 184 с.

4. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62 – 76.

5. Сериков, А.В. К проблеме игрового переживания / А.В. Сериков // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире: материалы V международной научной конференции, Гомель, 5–6 июня 2014. – ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 290 – 293.

Ю.В. Сухаревич
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ*

В настоящее время подросток развивается в мире неопределённости и противоречий. Переходное состояние нашего общества способствует отклоняющемуся психологическому развитию личности. Поведение некоторых детей и подростков обращает на себя внимание отклонением от соблюдения социальных, нравственных и правовых норм, отличается от поведения тех, кто укладывается в нормативные требования семьи, школы и общества. Самым явным показателем этого является всё более распространяющееся среди подростков девиантное поведение в той или иной его форме.

Это поведение, характеризующееся отклонением от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся его социальной дезадаптацией.

В качестве возможных факторов риска деструктивного развития и формирования девиантного поведения исследователи часто выделяют низкую переносимость трудностей, преобладание пассивных копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций, неспособность подростка к продуктивному выходу из ситуации, у которой затруднено удовлетворение жизненно важных потребностей

---

* *Научный руководитель – Н.С. Зубарева, преподаватель кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина*

Трудные, проблемные, конфликтные ситуации, как принято считать, поддаются управлению, и их неблагоприятное влияние на здоровье может быть невелировано за счет внутренних (интернальных) и внешних по отношению к личности (экстернальных) ресурсов.

Психологические защиты и копинг-стратегии, как дополняющие друг друга компоненты системы психологических защит и совладания, участвуют в процессе совладания с психологически нагруженными ситуациями и, исполняя свои специфические функции, уравновешивают личность с самой собой и окружающей средой. Психологическая защита осуществляет исполнение функции сохранения устойчивости личности, душевного комфорта, совладание (копинг) – функции стабилизации отношений личности с внешней средой.

Современные научные исследования в данной области направляются на выявление доминирующих факторов, мотивации отклоняющего поведения, изучения личности трудного подростка, психологических механизмов личности (С.А Корзун, М.А Паздников, Е.В. Слинко, И.В. Даньков, С.А. Масимения, А.И. Янчий, С.А. Корзун, Е.В.Бахадова, В.Т. Кондрашенко, Н.М. Татаринова, Е.В. Змановская, А.В. Фокина, Т.В. Ничишина и др).

Однако в рамках данного направления остается недостаточно исследованной структура одного из основных компонентов реагирования на сложные, психологически нагруженные ситуации – системы психологических защит и совладания, неэффективность которой порождает отклонения в поведении, в том числе и отклонения от правовых норм (Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, 2001; Е.Б. Михайлюк, 2006; В.В. Шукайло, 2006).

Особенности защитно-совладающего поведения у несовершеннолетних девиантного поведения являются актуальной проблемой нашего исследования. В связи с этим данное исследование было посвящено сравнительному анализу особенностей защитно-совладающего поведения девиантных подростков и подростков условно нормативного поведения.

Проведенное далее психологическое исследование с полным основанием позволяет утверждать, что механизмы психологической защиты и копинг-стратегии должны рассматриваться как взаимодополняющие компоненты защитно-преодолевающей системы личности.

В исследовании участвовали 80 человек, из них 47 – девиантного поведения; 33 – условно нормативного поведения. Возраст участников 14-17 лет. Деление респондентов на контрольную и экспериментальную группы осуществлялось с учетом социально-правового подхода. В качестве диагностического инструментария использовались методики: определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел), методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э.Хайма, опросник Плутчика-Келлермана-Конте «индекс жизненного стиля».

Статистический анализ полученных данных проводился с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Анализ результатов исследования по методике копинг-стратегий показал, что обнаруженные различия между эксперементальной и контрольной группой значимые более чем на 0,1 уровне. Иначе говоря, по трём шкалам: «когнитивные копинг-стратегии», «эмоциональные копинг-стратегии», «поведенческие копинг-стратегии», в группе респондентов девиантного поведения с изменением количества девиации и степени деформации поведения в сторону увеличения, увеличивается уровень неэффективности степени копинга, чем в группе респондентов условно нормативного поведения.

Таким образом, подростки с отклоняющимся поведением чрезвычайно часто прибегают к малоадаптивным вариантам копинг-поведения. Среди малопродуктивных когнитивных стратегий – смирение, растерянность, диссимуляция, игнорирование – пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, или с недооценкой неприятностей. Среди малопродуктивных эмоциональных копинг-стратегий – подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность – варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. Среди малопродуктивных поведенческих стратегий – активное избегание, отступление – поведение, предполагающее пассивность, уединение, изоляцию, уход от решения проблем.

Также были обнаружены различия по шкале «проекция» между группой респондентов девиантного поведения и группой респондентов условно-нормативного поведения более чем на 0,1 уровне. Это говорит о том, что проекция преобладает у подростков с девиантным поведением. При этом с изменением количества девиации и степени деформации поведения в сторону увеличения, увеличивается степень напряженности психологической защиты – проекция. Т. е. чем больше существует защитных механизмов, тем меньше свободы выбора в поведении.

Из полученных данных следует, что ведущим видом психологической защиты у девиантных подростков оказалась проекция, что соответствует норме развития для подросткового возраста. В основе проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписывается другим людям и таким образом становятся как бы вторичными. Роль этой психологической защиты сводится к ослаблению интенсивности отрицательных эмоций, возникающих при неприязненных отношениях с окружающими. Известно, что подростковый возраст характеризуется интенсивным формированием новых социальных ролей и ожиданий, среди которых доста-

точно много вызывающих активное сопротивление личности, что особенно ярко проявляется у подростков с девиантным поведением. Отсутствие навыков решения жизненных задач у подростков естественно приводит к многочисленным внешним конфликтам, а тревоги из-за невозможности достижения своих целей формируют внутренние конфликты, что вместе взятое требует активного использования проекции. Таким образом, хотя проекция и относится к примитивным защитам, но ее активное использование в подростковом возрасте несет позитивное значение, ослабляя как внутриличностные, так и межличностные конфликты.

Таким образом, структура психологических защит обследуемых подростков в целом благоприятна. Ведущая психологическая защита соответствует нормам возрастного развития, наличие же примитивной психологической защиты по типу проекции объясняется личностными особенностями девиантных подростков (низкий уровень рефлексии, трудности с самопринятием, отсутствие развитой и гармоничной системы взаимоотношений с окружающими людьми) и свидетельствует о необходимости психологической работы по преодолению защитного механизма. При грамотной психокоррекционной работе данная группа психологических защит может быть переформирована в адаптивные способы разрешения конфликтов, в конструктивное взаимодействие.

Проведенное исследование подчеркивает актуальность вопроса о практической стороне оказания психологами помощи подросткам с девиантным поведением, помощи в осознании механизмов формирования собственного поведения, развития ресурсов: формирование у них адекватного представления о себе, социальной компетентности, умения принимать на себя ответственность, умение общаться с окружающими, находить и оказывать поддержку.

И.А. Черных
Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н.Толстого»

ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ*

Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установ-

---

* *Научный руководитель – Н.А. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н.Толстого»*

ленным социальным нормам, т.е. проблеме девиантного (отклоняющегося) поведения.

Подростковый возраст является временем становления характера. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения сказывается с огромной силой. Поведение подростка – внешнее проявление сложного процесса становления его характера. Серьезные нарушения поведения нередко связанные с отклонениями в этом процессе. Нередко эмоциональное развитие детей бывает нарушенным, а их поведение трудным. Особенно ярко проявляются девиации лиц, имеющих выраженные акцентуации характера. Акцентуации характера рассматриваются как крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Акцентуация всегда предполагает усиление степени определенной черты. Акцентуированные черты далеко не так многочисленны, как варьирующие индивидуальные. Акцентуация – это, в сущности, те же индивидуальные черты, но обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние. При большей выраженности они накладывают отпечаток на личность как таковую и, наконец, могут приобретать патологический характер.

Изучены различные аспекты данной проблемы: психология девиантного поведения (Менделевич В.Д. и Клейберг Ю.А.); причины и маштабы девиантного поведения (Иванов В.Н.); психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников (Бадамаев С.А.); проявления акцентуаций характера (Леонгард К., Шмишек С., Личко А.Е.).

Целью нашего исследования явилось изучение склонности акцентуированных подростков к девиантному поведению.

Мы предположили, что одним из основных факторов проявления девиантного поведения является склонность подростков к конфликтам, а так же не способность к их конструктивному разрешению.

Основным методом исследования явился констатирующий эксперимент.

В состав диагностической программы вошли следующие методики: Методика определения акцентуаций характера (К. Леонгарда – Н. Шмишека), Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), «Internet Addiction Test» (Kimberley S. Young).

Данные методики позволяют выявить выраженность типов акцентуации, измерить склонность подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения, продиагностировать степень зависимости от интернета.

В исследовании приняли участие 15 подростков в возрасте 14–15 лет.

В ходе исследования было выявлено, что 20 % участников эксперимента обладают демонстративным типом акцентуаций; Застревающим ти-

пом – 13,33 %. Педантичный тип акцентуаций у 6,67 %, возбудимый тип у 6,67 %, у 6,67 % – дистимический тип, у 6,67 % – экзальтированный тип, эмотивный тип у 6,67 %, тревожный тип у 6,67 %. Гипертимным типом обладают 13,33 % испытуемых и 13,33 % – циклотимным типом.

В группе преобладают испытуемые с повышенными значениями склонности к отклоняющемуся поведению (66,67 %). Умышленно стремятся показать себя в лучшем свете 33,33 % подростков. Имеют высокую готовность к реализации деликвентного поведения 6,67 %. У 6,67 % испытуемых выражена тенденция к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. У 20 % испытуемых выражена склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях. Слабости волевого контроля эмоциональной сферы выражены у 13,33 % испытуемых. Склонны к наличию деликвентных тенденций и свидетельствуют о низком уровне социального контроля 13,33 %.

Также было выявлено, что у 26,67 % испытуемых зависимости от интернета нет. У 40 % испытуемых были выявлены некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом. У 33,33 % участников эксперимента выявлена Интернет-зависимость, что является причиной многих проблем.

Результаты исследования показывают, что у 53,4 % подростков акцентуация характера влияет на девиантное поведение. Например, у одного из подростков преобладает тревожный тип акцентуаций характера, вследствие чего у него выявлены склонность к делинквентному поведению и Интернет-зависимость. У 46,6 % влияние преобладающих акцентуаций характера на склонность к девиации не выявлено.

На основании вышеизложенного материала, можно сделать вывод о том, что наличие акцентуаций характера не всегда может определять склонность к различным видам девиантного поведения. Сам подростковый возраст является предпосылкой возникновения девиантного поведения. Процесс физического и психического развития вызывает изменения эмоционально-ценностного отношения к себе и появления недовольства собой и окружающими. Подростки, демонстрируя самоуверенность, черствость и развязанное поведение, часто испытывают робость, застенчивость и повышенную чувствительность.

Секция 9
ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

М.А. Глыцюк
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ С КРИЗИСОМ У ПАЦИЕНТОВ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ПОЧЕЧНО-ЗАМЕСТИТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ И ОЖИДАЮЩИХ ТРАНСПЛАНТАЦИЮ ОРГАНОВ И ТКАНЕЙ*

Согласно решению ВОЗ в 2011 году хронические заболевания почек включены в список болезней, представляющих угрозу для человечества, поскольку один из десяти жителей планеты страдает от почечных заболеваний. В социально-психологическом плане данная категория населения характеризуется выраженной тревожностью; наличием депрессивных состояний и психологическим дискомфортом, который вызван процедурой гемодиализа и ее требованиями, а также сопутствующими заболеваниями (резкое снижение остроты зрения, сердечно-сосудистые заболевания, нарушения опорно-двигательного аппарата); ограничением в физическом и социальном функционировании.

В настоящее время в отношении таких людей осуществляются мероприятия в рамках медицинской помощи по поддержанию функционирования организма в физиологическом аспекте с последующим планированием для них пересадки здоровых органов. Анализ информационных источников об актуальном состоянии и развитии мероприятий по социально-психологической реабилитации выделенной группы пациентов указывает на отсутствие теоретических и практических разработок по данной тематике и ограничивается зарубежным опытом (например, развитие мероприятий в рамках популярной «Школы пациентов»). Таким образом, вопрос психологического здоровья и благополучия пациентов отделений гемодиализа остается открытым.

Разработка мероприятий по сопровождению гемодиализных пациентов в отношении их социально-психологического благополучия должна основываться на базе эмпирических исследований. Для того, чтобы определить, каким должно быть социально-психологическое сопровождение

---

* *Научный руководитель – Е.Г. Богдан, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития БрГ имени А.С. Пушкина*

пациентов отделений гемодиализа, на каком основании необходимо выстраивать и каким образом осуществлять мероприятия данного спектра лечения, нам необходимо выявить особенности психологической стороны функционирования диализных пациентов.

Следует подчеркнуть тот факт, что ситуация, в которой находятся пациенты отделений гемодиализа, имеет все характеристики (состояние эмоционального дисбаланса, напряжения; нехватка известных человеку способов преодоления трудностей и др.) для обозначения ее понятием «кризисной ситуации». Данную ситуацию Ф.Е. Василюк описывает как невозможность реализовать потребности и мотивы [1]. Исходя из этого, одна из задач нашего исследования – изучить особенности совладания с кризисной ситуацией у пациентов, проходящих процедуру гемодиализа.

С целью выявления преобладающих стратегий совладания с трудными ситуациями использовался опросник «Познавательная регуляция эмоций» (Н. Гарнефски, В. Краайджи, Ф. Спинховен) [2], а для определения наличного уровня чувства когерентности (связности) применялся тест А. Антоновского [3].

Сбор эмпирического материала осуществлялся на базе отделений гемодиализа УЗ «Брестской областной больницы» и УЗ «Брестской центральной городской больницы». Количество респондентов составило 23 пациента в возрасте от 36 до 69 лет, среди них 12 женщин и 11 мужчин.

На основании количественной и качественной обработки данных, полученных по результатам проведенных опросников, мы выделили две группы с характерными для них способами совладания с трудностями.

Первой группе пациентов – депрессивной (56,5 % от всей выборки) присущи показатели внутреннего эмоционального неблагополучия, активная реализация стратегии самообвинения. При этом человек не может конструктивно отвечать на трудности, поскольку в организме недостаточно таких нейрогормонов, как серотонин, дофамин, адреналин, норадреналин. Обнаружено, что *одна часть* данных участников исследования реализует лишь *дезадаптивные стратегии совладания с кризисной ситуацией* (21,7 % от всей выборки), которые несут в себе действия саморазрушительного характера и способствуют личностной регрессии. Их чувство когерентности ниже среднего и заключает в себе установку сомневаться в способности управлять жизненными ситуациями и, что решение кризиса, его продукт стоит того, чтобы прилагать усилия. Содержание собственного внутреннего мира для них непонятно и часто нелогично. *Другая часть* пациентов одновременно реализует противоположные *стратегии совладания с трудностями: дезадаптивные и адаптивные* (34,8 % от всей выборки). Однако наличие у них эндогенной депрессии отрицательно сказывается на эффективности применения адаптивных стратегий и не позволяет найти те спо-

собы преодоления кризисной ситуации, которые бы соответствовали психологическому здоровью. Чувство когерентности у пациентов данной группы, либо ниже среднего, либо выше среднего, т.е. они либо сомневаются относительно благосклонности окружающего мира по отношению к ним, либо надеются на положительный исход жизненных ситуаций без усилий с их стороны. Собственный внутренний мир для них остается непонятным.

Вторая группа респондентов – недепрессивная (43,5 % от всей выборки) характеризуется отсутствием показателей внутреннего эмоционального неблагополучия, когда процессы совладания с кризисной ситуацией протекают на фоне относительной психологической нормы. При этом *одна часть* из них активно и гибко применяет противоположные *стратегии совладания с кризисной ситуацией: дезадаптивные и адаптивные* (17,4 % от всей выборки). Таким образом, они находятся на своеобразной границе между адаптацией и дезадаптацией. Чувство когерентности респондентов данной группы характеризуется показателями выше среднего и заключает в себе установку надеяться на поддержку других, на то, что будущее будет иметь положительную окраску. Содержание собственного внутреннего мира для них непонятно. *Другой части* респондентов характерны *адаптивные стратегии совладания с кризисной ситуацией* (26,1 % от всей выборки). Общепринято, что при адаптации человек избирает ту действительность, которая соответствует конструктивному ответу на требования ситуации и способствует личностному развитию. Однако чувство когерентности пациентов данной группы характеризуется показателями ниже среднего и заключает в себе установку сомневаться в способности самостоятельно управлять жизненными ситуациями и, что решение кризиса, его продукт стоит того, чтобы прилагать усилия. Содержание собственного внутреннего мира для них непонятно и часто нелогично. На основании этого можно заключить, что адаптивные стратегии несут в себе действия саморазрушительного характера, способствуют личностной регрессии и не позволяют конструктивно решить трудные ситуации.

Результаты описанного нами эмпирического исследования указывают на необходимость разработки мероприятий по социально-психологическому сопровождению пациентов, находящихся на почечно-заместительной терапии и ожидающих трансплантацию органов и тканей, для переориентации их с регрессивных стратегий совладания с кризисной ситуацией, в том числе адаптивных на преобразующие с целью преодоления ими травмирующего опыта в результате кризисной ситуации. Такие мероприятия должны быть направлены на получение субъективного опыта самоизменения и личностный рост.

Список литературы

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления кризисных ситуаций / Ф.Е. Василюк – М. : Изд. Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

2. Лянцевич, А.В. Кризисная психология: учебно-методический комплекс / А.В. Лянцевич – Брест : БрГУ, 2014. – 142 с.

3. Antonovsky, A. Health, Stress and Coping / A. Antonovsky – San Francisco : Jossey-Bass, 1979. – 225 p.

В. И. Длужневская, А.А. Крыжановский
Минск, БГМУ

В ПОИСКЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО ТРАВМАТИЗМА: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ ПРИ ТРАВМАХ У ДЕТЕЙ*

Ежегодно в РБ травмы получают более 750 тыс. человек, из них около 150 тыс. (20 %) – это дети в возрасте до 18 лет [1].

По данным зарубежных исследований дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ), которые часто нуждаются в помощи психиатров, в 5–8 раз чаще оказываются на операционном столе из-за травм [2]. Травматизм в детском возрасте нередко становится причиной инвалидности. Исходя из вышесказанного, в настоящее время особенно актуальными являются вопросы поиска новых путей профилактики детского травматизма и разработки целевых мероприятий по его снижению.

Цель нашего исследования – оценить значимость СДВГ в комплексе причин, приведших к травме, разработать целевые рекомендации по профилактике детского травматизма с учетом результатов проведенной оценки.

Для достижения поставленной цели нами были обсследованы 62 ребенка (41 мальчик и 21 девочка (34 %)) в возрастном диапазоне 5–18 лет, обратившиеся за специализированной помощью в межрайонный травматологический пункт УЗ «8-ая городская детская поликлиника» г. Минска за период с 01.10.13 по 01.03.14. Проводилось интервью родителей с уточнением обстоятельств травмы, особенностей семейного окружения, частоты обращения к травматологу. Выраженность синдрома дефицита внимания, гиперактивности / импульсивности оценивалась по шкале Вандербильт

* *Научный руководитель – Т.А. Емельянцева, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии БГМУ*

(для заполнения родителями). Статистический анализ проводился с исследованием size effect и др. (SPSS 17.0).

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты. Травмы значительно чаще встречались у мальчиков (66 %), как и СДВГ (3:1 в белорусской популяции детей). Получение травмы не зависело от того, воспитывается ли ребенок в полной или неполной семье: 90% детей, получивших травму, воспитывались в полной семье. Большая часть травм (58%) была получена в период 12.00–18.00 детьми в возрастном диапазоне от 11 до 14 лет на последних уроках в школе или после уроков, когда дети преимущественно предоставлены сами себе. Выявлена достоверная связь средней силы между получением травмы и СДВГ. Величины эффекта дефицита внимания и импульсивности на получение травмы были значимы (0, 24 и 0,20 соответственно). Гиперактивность не имела достаточного влияния на получение травмы (0,01).

Выводы:

1. Получение травмы в большей степени связанно с дефицитом внимания и импульсивностью.

2. Как правило, проявления СДВГ становятся более выраженными, когда ребенок устал. Такой ребенок особенно нуждается в контроле со стороны взрослых, в организации деятельности и окружения.

3. Образовательная работа с родителями, педагогами, врачами, которые сталкиваются с перечисленными особенностями ребенка, может способствовать снижению детского травматизма.

4. Необходимо продолжить дальнейшее исследование для разработки концептуального нового направления профилактики детского травматизма с учетом психофизиологических особенностей у детей и их распространенности в белорусской популяции.

Список литературы

1. Анализ травматизма и его последствий (инвалидности и смертности) в Республике Беларусь /А.В. Белецкий [и др.] // Развитие травматологии и ортопедии в Республике Беларусь на современном этапе. – Минск, 2008. – с. 20.

2. Метод поведенческой психотерапии гиперкинетических расстройств у детей : тренинг для родителей : инструкция по применению: утв. 2011 г. рег. № 024-0411 / Т.А. Емельянцева, В.С. Кирилюк, Е.В. Навицкая; М-во здравоохранения Респ. Беларусь, Бел. гос. мед. ун-т, Мин. гор. клинич. детский психоневролог. диспансер. – Минск, 2011. – с. 6.

Е.В. Дробышевская
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СПЕЦИФИКА ДОВЕРИЯ К МИРУ У ЛЮДЕЙ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА*

Доверие к миру составляет важный момент межличностного общения, межгруппового и организационного взаимодействия, присутствует во всех сферах общественной жизни. В то же время в современном мире все более злободневной становится социальная проблема доверия к миру между государствами, различными социальными группами, доверия в семье, между отдельными людьми, что отмечено многими исследователями (Т.П. Скрипкина, И.В. Антоненко, А.Б. Купрейченко) и стало темой ряда международных форумов и конференций. Таким образом, существующая и крайне актуальная социальная проблема преобразуется нами в исследовательскую проблему доверия к миру, имеющую важнейшее научное и практическое значение.

Доверие к миру - специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающемся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека [1, с. 98].

Значимость двигательной деятельности для формирования психики человека велика. Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.А. Ухтомский, Д.Б. Эльконин, развивая неклассическую физиологию – физиологию активности, обращают внимание на тот факт, что в случаях депривации двигательной сферы, проявляющейся ограничением в движениях, вызванных болезнью, травмой, имеют место психологические деформации. Формирование субъективного мира находится в прямой зависимости от состояния двигательной сферы индивида. В случаях ее нарушения имеют место качественные отличия представлений о мире и о себе в мире от субъективного мира здоровых людей.

На современном этапе человеку важно ощущать себя дееспособным, иметь возможность постоянно совершенствоваться и раскрывать не реализовавшийся ранее потенциал. Удовлетворение этих потребностей часто может быть затруднено рядом обстоятельств, в число которых входит наличие заболеваний опорно-двигательного аппарата. В первую очередь

---

* *Научный руководитель – Н.И. Колтышева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

специфика такой травматической ситуации заключается в том, что человек после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата становится полностью зависимым от ближайшего окружения.

Актуальность изучения специфики доверия к миру после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата объясняется необходимостью решения многих проблем, с которыми человек самостоятельно справиться не в силах, поскольку не имел опыта функционирования в условиях жестких ограничений, вызванных травмой. По материалам Центрального института травматологии и ортопедии, Института охраны труда, 50 % тяжелой инвалидности наблюдается при травме опорно-двигательного аппарата. 25 % больных после повреждения вынуждены сменить профессию.

В последнее время существует тенденция к увеличению внимания исследователей к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья. При наличии тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата наблюдается неизбежная смена набора социальных ролей, как правило, сопровождающихся негативными психическими переживаниями, приводит к личностному кризису, что затрудняет процессы адаптации и ресоциализации в общество [2, с. 150]. Мы делаем акцент на исследовании специфики доверия к миру у данной категории, как адаптационного ресурса.

Практическая значимость исследования заключается в возможности продуктивного использования доверия к миру в социально-психологическом сопровождении людей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата на основе владения информацией о специфике доверия к миру у данной категории лиц. Важное значение для изучения доверия к миру имеет разработка надежной и валидной методики для ее диагностики.

В нашем исследовании выборку составили 60 человек, 30 из которых имеют заболевание опорно-двигательного аппарата (экспериментальная группа) и 30 у которых отсутствует данная категория заболеваний (контрольная группа). Выборки были также упорядочены по половому признаку: 15 женщин, 15 мужчин. Средний возраст – 35 лет.

Для решения поставленных задач исследования нами были отобраны следующие диагностические методики: экспресс диагностика доверия по шкале Розенберга; опросник А.Б. Купрейченко и С.П. Табхаровой, для изучения критериев доверия и недоверия личности другим людям; разработанный нами опросник «Доверие к миру».

В результате нашего исследования, было выявлено, что у людей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата высокий показатель доверия преобладает, т.е. они открыты для взаимодействия и получения помощи от окружающих, несмотря на наличие заболеваний. Разработанный нами опросник разделен на два блока, первый блок включает в себя рассмотре-

ние аффективной составляющей данного понятия. Анализируя полученные данные о чувствах которые испытуемые отмечали как доминирующие в ситуации неоправданного доверия можно выделить сходства и различия в ответах экспериментальной и контрольной группы, а именно: сходные чувства они испытывают в сфере услуг, общении с руководством (гнев), семье (печаль); различия - в целом на работе (группа 1 – презрение; группа 2 – гнев), политической сфере (группа 1 – презрение; группа 2 – гнев).

Для доверия наиболее значимы следующие характеристики оцениваемого человека: опрятность, открытость, активность, искренность и другие. Наиболее значимыми критериями недоверия выступают: расчетливость, ненадежность, агрессивность, скрытность и другие. В частности мы можем заметить, что дифференциация критериев доверия/недоверия у испытуемых из контрольной группы преобладает, над теми же данными которые представлены в экспериментальной группе.

В работе нами использовались методы статистической обработки и статистические критерии: t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона. В результате было выявлено, что 1-я группа испытуемых значимо отличается по показателям доверия от группы 2-й (с уверенностью 95% $t = 2.2$, $p \leq 0.05 = 2$);(с уверенностью 99% $t = 3.2$, $p \leq 0.05 = 2.66$). По результатам расчета по данным двух методик: экспресс диагностики доверия по шкале Розенберга и опросника «Доверие к миру» было выявлено, что существует статистически значимая взаимосвязь ($r = 0.596$, $p \leq 0.01 = 0.33$). Таким образом, мы можем сделать вывод о высокой достоверности результатов полученных по разработанному нами опроснику «Доверие к миру».

По результатам проделанной работы мы можем видеть, что преобладающим показателем доверия к миру является средняя степень доверия, то есть люди сейчас находятся на пороге открытого отношения с окружающим миром и другой гранью этого полным недоверием к миру и опорой только на собственные ресурсы. Поэтому мы считаем очень важным учет и опору на данный феномен при разработке и проведении различного рода тренинговых и адаптационных программ с данной категорией лиц, как важного в преодолении психологического отчуждения.

Список литературы

1. Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.

2. Колесникова, Г.Ю. Особенности образа мира лиц с недостаточной двигательной активностью: к вопросу об использовании ассоциативного эксперимента. / Г.Ю. Колесникова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – №8. – С. 149–154.

О.А. Жиленкова
Белгород, НИУ «БелГУ»

ГЕНДЕРНЫЙ ТИП ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)*

В современном обществе на данный момент наблюдается смещение гендерных ролей: у девочек подросткового возраста преобладают маскулинные черты, а у мальчиков подростков – феминные. Данная ситуация безусловно сказывается на молодом поколении, в том числе и на подростках-инвалидах, у которых границы феминности и маскулинности стираются во внешнем их проявлении. Подростковый возраст является возрастом поиска идентичности, переходом от детских самооценок к системе зрелой самооценки, изменением референтной группы общения и это становится тяжким испытанием для инвалидов подросткового возраста.

В данный момент в нашей стране инвалидность рассматривается как болезнь, недуг, патология, исходя из медицинской модели инвалидности. Такая позиция ослабляет социальную значимость ребенка, ставит его в позицию неравенства относительно других подростков. Проблема инвалидности в большей степени является социальной проблемой. Очень важно подростков научить гармонично жить в социальной среде, не считая себя неполноценными.

Гендер создается (конструируется) обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.). В настоящее время гендерные исследования широко проводятся во всём мире такими учёными как Ю.Е. Алёшина [2, с. 51], Т.С. Баранова [3, с. 39], Ф.Л. Джеймс [7, с. 146], К. Уэст [10, с. 96], С. Фаррел [5, с. 190], К. Хорни [9, с. 82].

Наше пилотажное исследование проводилось на базе ОГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» п. Веселая Лопань. Количество испытуемых составило 100 человек.

Для выявления гендерного типа личности мы использовали опросник Сандры Бэм, предложенный в 1974 году, с помощью которого определили типы личности: маскулинный, феминный, андрогинный.

---

* *Научный руководитель – О.А. Волкова, доктор социологических наук, профессор кафедры социальной работы ФГАОУ ВПО «БелГУ»*

Анализ гендерного типа личности позволил выделить 4 группы испытуемых: феминная девочка, феминный мальчик, андрогинная девочка, андрогинный мальчик. Результаты исследования указаны на рис.1.

Рис.1 Гендерный тип личности

Из данных, указанных на рисунке 1, видно, что 20,7 % (21 человек) испытуемых обладают феминным гендерным типом личности (мальчики), 30 % (29 человек) – андрогинным (девочки), 26,7 % (27 человек) – андрогинным (мальчики), 22,6 % (23 человека) – феминным (девочки). Следовательно, большинство подростков имеют смешанный тип личности, который свидетельствует о наличии как женских, так и мужественных качеств: мягкости и твердость, сочувствие и безучастность, умение уступать и умение твердо стоять на своем.

В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. При этом большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно – агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а напротив проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия. Следует подчеркнуть, что, с точки зрения самосознания личности, андрогинность определяется не как механическая комбинация маскулинных и фемининных черт, а как способность быть гибким в выборе поведенческих ролей в зависимости от обстоятельств (иногда более маскулинных, иногда более фемининных).

22,7 % девочек и 20,7 % мальчиков обладают феминным типом личности. Они заботливы, верны, чувствительны и ценят человеческие отношения. Подростки любят ухаживать за собой, мягки в общении, легко идут на компромиссы, более гибкие.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выявили 4 гендерных типа личности: феминная девочка, феминный мальчик, андрогинная девочка, андрогинный мальчик. Стоит отметить, что гендерный тип личности «маскулинность» не представлен в данной группе испытуемых. Данная закономерность вероятно связана с тем, что подростки с ограниченными возможностями здоровья постоянно находятся под опекой родителей, они не привыкли принимать самостоятельные решения и делать выбор.

Список литературы

1. Абраменкова, В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе [Электронный ресурс] / В.В. Абраменкова. – Режим доступа : http://psyjournal/ru/j3p/pap? id=1031.

2. Алёшина, Ю.Е. Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов [Электронный ресурс] / Ю.Е. Алёшина. – Режим доступа : http://www.library/euro-bit/ru/.

3. Баранова, Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности [Электронный ресурс] / Баранова Т.С. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 1999. – С. 35–46. – Режим доступа : http://www.my word.ru.

4. Бендас, Т.С. Гендерная психология. Учеб. пособие [Текст] / Т.С. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.

5. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 320 с.

6. Воронина, О.А. Основы гендерной теории и методологии. [Текст]/ О.А. Воронина. – М. : МЦГИ–МВШСЭН, 2001. – С. 416.

7. Джеймс, Ф.Л. Самоисполняющееся пророчество: гендер с социально-психологической точки зрения [Электронный ресурс] / Ф.Л. Джеймс. – СПб. : Питер, 2001. – С. 144–161. – Режим доступа : http://www.etpg.org.

8. Клецина, И.С. Самореализация и гендерные стереотипы [Текст]: Психологические проблемы самореализации личности / И.С. Клецина. – Вып. 2. – СПб. : Изд-во СпбГУ, 1998. – С. 188–202.

9. Кон, И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей [Текст] / И.С. Кон. – М., 2009. – С. 763–776.

10. Котлова, Т.Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов / Т.Б. Котлова, Т.Б. Рябова // Женщина в Российском обществе – №1. – 2002. – С. 25–33.

И.С. Мирончук
Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОСОЗНАНИЯ У ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ТРАНСПЛАНТАЦИЮ ОРГАНОВ И ТКАНЕЙ*

Людей, которые перенесли трансплантацию органов и тканей, − замещение отсутствующих или необратимо поврежденных патологическим процессом тканей или органов тканями, либо органами (тканями), взятыми от другого организма, становится все больше. В социально-психологическом плане данная категория граждан характеризуется выраженной тревожностью, наличием депрессивных состояний и психологическим дискомфортом, ограничением в физическом и социальном функционировании.

В настоящее время для таких людей осуществляются мероприятия в рамках медицинской помощи по поддержанию функционирования организма в физиологическом аспекте. Анализ информационных источников об актуальном состоянии и развитии мероприятий по активной ресоциализации выделенной группы пациентов указывает на отсутствие теоретических и практических разработок по данной тематике. Таким образом, вопрос психологического здоровья и благополучия пациентов, перенесших трансплантацию органов и тканей, остается открытым. При этом следует подчеркнуть, что ситуация, в которой они находятся имеет все характеристики для обозначения ее понятием «кризисной ситуации», которая по Ф.Е. Василюку проявляется в невозможности дальнейшей эффективной жизнедеятельности в рамках прежнего самосознания. Отсюда одна из задач *нашего исследования* – определить характеристики самосознания у пациентов, перенесших трансплантацию органов и тканей.

Сбор эмпирического материала осуществлялся на базе УЗ «Брестской областной больницы». Количество респондентов составило 30 пациентов в возрасте от 23 до 60 лет, среди них 15 женщин и 15 мужчин.

Для изучения характеристик самосознания использовались проективные методы и беседа. Так, с целью выявления дифференциации временной структуры и ценностно-содержательных аспектов образа «Я» применялся проективный прием ранжирования ценностей. Участникам индивидуально предлагался набор из 26 карточек, на которых были написаны ценности для процедуры ранжирования. Вслед за польским исследователем G. Polok (2007) все предлагаемые для ранжирования ценности были объединены в

---

* *Научный руководитель – Е.Г. Богдан, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития БрГ имени А.С. Пушкина*

три группы. *Гедонистические* – комфорт, дружба, счастье, спокойствие, здоровье, самосовершенствование, доброжелательность. *Утилитарные* – безопасность, время, работа, терпимость, креативность, ответственность, власть, материальные ценности. *Трансцендентные* – я, любовь, мораль, родина, истина, семья, совесть, вера, честность, свобода [1].

Поскольку нас интересовала временная структура образа «Я»: различия в содержании ценностей между «Я реальным», «Я в будущем» и «Я в прошлом», то ранжирование ценностей осуществлялось трижды. Первый раз пациенты располагали карточки в соответствии с тем, какие ценности они предпочитали 5 лет назад («Я в прошлом»). Второй раз, что, на их взгляд, будет для них важно через 5 лет («Я в будущем»). Третий раз, исходя из значимости ценностей на данный момент («Я реальное»). После процедуры ранжирования им предлагалось определить содержание ценностей, чтобы с большей достоверностью отнести ту или иную ценность к одной из групп.

По ходу *беседы о смысле жизни* респондентов спрашивали, имеют ли они смысл жизни. После чего применялся прием из методики Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн. Испытуемых просили отметить себя на шкале «люди, имеющие–не имеющие смысл жизни» и объяснить, почему именно такое месторасположение они выбрали. Их разъяснения своей отметки на данной шкале раскрывают признаки наличия или отсутствия у них смысла их собственной жизни, т.е. переживают ли они его в своей жизнедеятельности.

Для того, чтобы изучить рефлексивные процессы, применялся прием из ТАТ (Г. Мюррей). Характеризуя главного героя (использовались две таблицы), респонденты, как правило, идентифицируются с ним, а значит раскрывают собственный внутренний мир. Поэтому анализ продуцируемого рассказа позволяет зафиксировать процессы рефлексии.

Сравнительный анализ полученных данных о рефлексивных процессах, особенностях ценностно-содержательных аспектов и временной структуры образа «Я» у пациентов, перенесших трансплантацию органов (тканей), позволил выделить пять уровней самосознания.

Пациентам *первого уровня самосознания* (30% от всей выборки) присуща описательная рефлексия. Характеризуя героя, они не употребляют слова, указывающие на рефлексивные процессы, также у них не выявлен опыт переживания, как внутренних противоречий, так и ситуаций выбора. Ценности в их образе «Я», либо отсутствуют, либо гедонистические: удовольствие, комфорт, счастье. Они не дифференцируют образ «Я», т.е. не располагают ни опытом, ни механизмом саморазвития. Данные респонденты полагают, что имеют смысл жизни, но признаков наличия смысла своей жизни у них не выявлено. При объяснении отметки на шкале «люди, имеющие и не имеющие смысл жизни» они, как правило, говорят «не знаю».

Второму уровню самосознания (20 % от всей выборки) присуща социально-психологическая рефлексия. При описании героя пациенты не употребляют слова, указывающие на рефлексивные процессы. Опыт переживания ситуаций выбора у них также отсутствует. Однако в отличие от первого уровня у участников, отнесенных ко второму уровню, выявлен опыт переживания внутренних противоречий. Ценности образа «Я» у них, либо отсутствуют, либо гедонистические или утилитарные: польза, выгода. Они дифференцируют лишь образ «Я в прошлом»: список ценностей данного «Я» отличен от «Я реального», что указывает на наличие субъективного опыта самоизменения. «Я реальное» и «Я в будущем» идентичны. Пациенты этого уровня полагают, что имеют смысл жизни, но признаков наличия смысла своей жизни не выявлено. Объяснения отметки на шкале показывает опору, лишь на собственные чувства: «поставил не думая», «где смысл, там и я».

Респонденты *третьего уровня самосознания* (23,3 % от всей выборки) демонстрируют социально-психологическую рефлексию. При описании героя они практически не употребляют слова, указывающие на рефлексивные процессы. Но в отличие от второго уровня у них выявлен опыт переживания внутренних противоречий и выбор эмоционального благополучия. Ценности их образа «Я» такие же, как и у второго уровня. Они дифференцируют лишь образ «Я в будущем»: ранжированный список ценностей данного «Я» отличается от списка ценностей «Я реального». Это указывает на то, что они имеют механизм саморазвития. «Я реальное» и «Я в прошлом» идентичны. Данные пациенты полагают, что имеют смысл жизни, но признаков наличия смысла своей жизни у них все еще нет. Разъяснения отметок на шкале показывает, что они описывают смысл жизни через объяснение целей: «я на начальном этапе достижения целей», «я – целеустремлённый человек».

У пациентов *четвёртого уровня самосознания* (13,3 % от всей выборки) обнаружена личностная рефлексия. Описывая героя они используют слова, показывающие рефлексивные процессы. У них выявлен опыт переживания внутренних противоречий и моральный выбор, свидетельствующий о том, что данные участники опираются на четко сформулированные ими самими нормы, правила, ценности. При этом они выбирают их, не смотря на свои желания и обстоятельства, включая в образ «Я» ценности трансцендентного содержания и дифференцируя «Я» по всему временному спектру, т.е. обладают опытом самоизменения и механизмом саморазвития. Данные респонденты полагают, что имеют смысл жизни, но при объяснении своей отметки на шкале у них все еще отсутствуют признаки наличия смысла своей жизни. Как правило, они говорят: «у меня он есть». Очевидно, что в таких ответах отсутствуют показатели, раскрывающие

умение опираться на собственные убеждения, знания, оценивать свои переживания, исходя из них.

Пациентам *с пятым уровнем самосознания* (13,3 % от всей выборки) характерна личностная рефлексия. Однако в отличие от четвертого уровня они не дифференцируют образ «Я» и при объяснении своей отметки на шкале демонстрируют не только знания о том, что является «моим» смыслом жизни, но и его оценку: «мне есть ради кого жить – это моя семья», «смысл важен – это взаимоотношения, но вся жизнь ему еще не отдана». Именно оценка ситуаций, в том числе и кризисных, а также своих чувств, мыслей, исходя из имеющегося смысла жизни, позволяет им подняться над собственными ограничениями и слабостями. Это указывает на то, что смысл жизни у данных пациентов полностью заполняет их образ «Я». Возможно именно поэтому он абсолютно не дифференцирован во временном аспекте.

Анализ характеристик самосознания у пациентов, перенесших трансплантацию органов и тканей, свидетельствует о том, что переживание ими кризисной ситуации зависит от уровня развития их самосознания. Однако для того, чтобы утверждать, что конструктивные решения в трудной ситуации зависят от уровня развития самосознания, необходимо изучить у данных пациентов преобладающие стратегии совладания в кризисной ситуации, сопоставив их с выделенными уровнями самосознания, что является вторым шагом в изучении этой проблемы.

Список литературы

1. Polok, G. Preferencje aksjologiczne studentów jako wezwanie do dawania świadectwa dla chrześciańskich pracowników nauki / G. Polok // Nauke-Etyka-Wiara 2007 : Konferencja chrześciańskiego forum pracowników nauki , Rogów, 18–21 października 2007. – Warszawa, 2007. – S. 263–276.

Н.М. Холецкая
Минск, БГПУ имени М. Танка

ГРУППЫ ПОДДЕРЖКИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ БОЛЬНЫМ ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ*

В силу действия разных факторов около трех процентов населения страдает онкологией. В мире прогнозируется увеличение заболеваемости

---

* *Научный руководитель – В.П. Аберган, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы БГПУ имени М. Танка*

злокачественными опухолями с 10 млн. в год до 15 млн. Хотя уровень лечения онкологами таких больных достаточно высокий, но число больных раком в мире не снижается, а постепенно возрастает.

Эпидемиологические данные свидетельствуют о высоком уровне проблем психического здоровья среди онкологических больных. Здоровье онкобольного – это не только психическое благополучие, но и физическое и социальное.

Онкозаболевание сопровождается для многих больных изменением привычного образа жизни, разрывом привычных связей, сужением одних возможностей и выявлением других.

Социальная онкология подразумевает активное воздействие на личность больного путем организации соответствующего образа жизни, восстановления утраченной или ослабленной личной социальной значимости инвалида.

В последние годы идет активный поиск новых форм и методов социально-психологической помощи в преодолении такой социально-значимой патологии, как онкология. Социально-психологическое сопровождение онкобольных в Республике Беларусь представлено в рамках государственной системы социальной защиты по месту жительства на базе территориальных центров социального обслуживания населения.

Во всем мире отмечается всплеск интереса к психологическим проблемам злокачественных новообразований, и прежде всего в аспекте предупреждения психиатрической заболеваемости и формирования эффективной адаптации [1].

Действие определенных установок предрасположенных к раковому заболеванию людей изучали Leshan и Worthington (1956), Schmale и Iker (1966), Bahnson (1969) и Greene (1966). Уже до проявления заболевания у обследованных лиц были выявлены чувства подавленности, безнадежности и отчаяния. Результаты исследований Kissen (1967), Bahnson (1969) и Grossarth Maticek (1980) показали, что игнорирование и подавление чувств и конфликтов могут повышать риск развития злокачественной опухоли [2].

К. Саймонтон, С. Саймонтон [3], рассматривают возможность психотерапии при лечении рака. На основе методик К. и С. Саймонтон построен психотерапевтический подход А.А. Шутценбергер, считающей, что улучшение здоровья онкологических больных в значительной степени зависит от психотерапевтической помощи: вселять в них надежду, заниматься с ними физическими упражнениями, учить их расслаблению, созданию позитивных представлений о будущем. А. А. Шутценбергер дополнила метод К. и С. Саймонтон использованием психодрамы и геносоциограммы, помогающих лучше понять свою жизнь и свой «жизненный сценарий», свой профессиональный и личный выбор, принять во внимание семейные черты

и особенности (сознательные и подсознательные), унаследованные через несколько поколений. Это способ показать некоторые подсознательные тенденции и повторы среди близких и дальних родственников, обнаружить их разнообразные роли, динамику создания мифов и легенд, скрытые семейные секреты и повторы [4].

Социальная поддержка включает в себя разнообразие областей науки: психологию, психиатрию, социологию, уход, медицину и межличностную коммуникацию.

Опираясь на вышеуказанные программы и опыт работы групп поддержки за рубежом на базе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Ленинского р-на г. Минска», г. Кличев, г. Речица, г. Микашевичи был создан проект социально-психологического сопровождения больных онкологическими заболеваниями.

Данная деятельность направлена на организацию групп поддержки, проведение групповых психотерапевтических занятий с больными онкологическими заболеваниями. Созданный проект реализуется в городах Беларуси: Минск, Кличев, Микашевичи, Речица. Занятия проходят в специально организованной комнате 1 раз в неделю по 2,5 часа. Группы поддержки посещают 8-12 человек. Каждое занятие, независимо от этапа осуществления коррекционной программы и конкретного содержания, включает три части: вступительную, основную и заключительную. В каждой группе определены и приняты правила групповой работы. В психотерапевтической группе работает специально обученный в Академии последипломного образования – психолог, который прослушал курс лекций по темам: «Этико-деонтологические аспекты работы психолога с онкопациентами» и «Психологические технологии личностного развития: использование методов арт-терапии в онкологии».

Разработана психокоррекционная программа с использованием психотерапевтических направлений в работе при организации групп поддержки. Использованы методы психотерапии: арт-терапия, музыкальная терапия, гештальт-терапия, психодрама, позитивная терапия.

В структуру психокоррекционной программы входят: 1) комплексы групповых занятий в группе поддержки; 2) комплексы тематических занятий по преодолению депрессии, болевых ощущений; кратковременного и хронического стресса, отрицательных эмоциональных потрясений; 3) тренинги по краткосрочной позитивной терапии, тренинги личностного роста и обретение уверенности в себе; 4) комплекс коррекции психоэмоционального состояния при помощи использования музыкальных средств; 5) комплекс коррекции психоэмоционального состояния при помощи использования арт-терапевтических средств.

Непременным условием исцеления больного является работа всей семьи по оздоровлению отношений, создание системы семейной поддержки.

Групповой метод считается особо ценным при решении проблем тяжелобольных, страдающих онкологическими заболеваниями. Они нередко чувствуют себя беспомощными, брошенными на произвол судьбы, обиженными на весь окружающий мир из-за своих недугов. Специальные группы таких людей могут помочь им более реально оценить свое положение, существующие возможности, принять в жизни то, что неизбежно, и изменить то, что возможно.

Исследования показали, что группы поддержки являются наиболее широко применяемой стратегией разработанной, специализированной и продолжительной помощи для онкологических больных.

Список литературы

1. Березанцев, А.Ю. Клинические и психосоциальные аспекты реабилитации женщин с онкологической патологией репродуктивной системы / А.Ю. Березанцев, А.Ю. Монасыпова // Психические расстройства в общей медицине. Москва. №1 – 2011. – С. 4–13.

2. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. – С. 464.

3. Саймонтон, К. Психотерапия рака / К. Саймонтон, С. Саймонтон. – СПб: Питер, 2001. – С. 286.

4. Шутценбергер, А.А. Тяжелобольной пациент (15-летний опыт применения психодрамы для лечения рака) // Вопросы психологии. / А.А. Шутценбергер. − 1990. № 5. – С. 94–106.

В.А. Чемеревская
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА [*]

Процесс питания является инструментом взаимодействия ребенка с родителями, источником положительных эмоций и способом ухода от своих проблем [4]. Кроме того на сам процесс питания у детей влияют не только пристрастия ребёнка, но и представления родителей о правильном питании, взаимоотношения в семье и само отношение родителей к ребён-

[*] *Научный руководитель – И.Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития БрГУ имени А.С. Пушкина*

ку. Для ребенка ситуация «быть накормленным» является эквивалентом ситуации «быть любимым» фактически ощущение защищенности, связанное с насыщением, основано на этой эмоциональной эквивалентности [1].

Детско-родительские отношения являются решающим фактором, предопределяющим эмоциональное состояние ребёнка [3]. Чаще всего проблемы питания у детей носят психологический характер, т.к. таким способом, отношение к еде, своим поведением во время приёма пищи, ребёнок пытается получить от то, чего ему не хватает.

Для изучения психологических проблем питания у детей дошкольного возраста нами было проведено исследование, в котором приняли участие 40 пар родитель–ребенок. В исследовании участвовали дошкольники в возрасте от 5 до 6 лет. Для решения поставленных задач были использованы такие методы, как самостоятельно разработанная нами анкета, тест «PARI», адаптированный Т.В. Нещерет [5], методика «Незаконченные предложения» и модифицированная методика CAT, адаптированная для детей-дошкольников, разработанная Н.С. Бурлаковой и В.И. Олешкевич [2].

В результате проведенного исследования нам удалось определить психологическиек проблемы питания у детей, с которыми сталкиваются родители, а так же видение этих проблем глазами ребенка.

С помощью тест «PARI», суть которого заключается в изучения отношения родителей (прежде всего матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли), нам удалось выделить 4 вида отношения родителей к ребенку, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Виды отношения родителей к ребенку

Гармоничные в пределах нормы	Негармоничные		
	Выше нормы	Ниже нормы	Смешанные
30 %	32,5 %	15 %	22,5 %

Из таблицы 1 мы видим, что только для 30 % родителей, которые приняли участие в нашем исследовании, характерны гармоничные отношения в пределах нормы. Для остальных родителей характерны негармоничные отношения, которые выражаются в разных семьях по разному. В одних семьях ребёнка слишком опекают, чрезмерно вмешиваются в его мир, а в других семьях родители проявляют свое безразличие в отношении ребенка, попустительски относятся к его поступкам. Так же не мал процент мам (22,5 %), которые непоследовательны в своем поведении, они могут в одних ситуациях очень заботиться о ребенка, интересоваться им, а в других остаются безучастными к жизни ребенка.

Проведенное исследование позволило определить, что особенности аппетита у детей изменяются в зависимости от условий приема пищи, причем чаще всего родители сталкиваются с проблемами питания ребенка в

детском саду и гостях. Причем мамы объясняют плохой аппетит ребенка в гостях следующим образом: «занят делами, некогда», «ест только знакомые блюда», «хороший аппетит только насчет сладкого».

Однако есть и такие дети (25 %), которые не любят есть дома, объясняя это тем, что им скучно, они не могут поиграть, посмотреть мультики. Для большинства таких семей характерны негармоничные выше нормы отношения. Т.е. родители предъявляют к детям слишком много требований, вследствие чего дети предпочитают есть там, где можно избежать этих требований, где им будет комфортней («в кафе» и «у бабушки»).

По данным, полученным от детей, можно отметить, что 1/3 часть мам и больше половины пап даже не находится рядом с ребенком в то время, как он кушает. Это свидетельствует о безразличии родителей по отношению к своему ребенку, а так же к процессу его питания. Для большинства таких родителей характерны негармоничные отношения.

Кроме того хочется отметить, что 82,5 % родителей не знают о существовании психологических факторов нарушения питания, следовательно они не могут их учитывать при организации процесса еды.

Родителям, которые используют еду в качестве наказания для ребенка, характерен негармоничный тип отношений с ребенком.

По данным нашего исследования, 62,5 % мам заставляют ребенка есть. Остальные 37,5 % считают, что если ребенок отказывается есть то, что они приготовили, то не следует его принуждать. Спектр приемов, которые используют родители, чтобы побудить ребенка съесть то, что ему предложено, очень широк. Одни родители (42,5 %) используют более мягкие способы, переходя к уговорам, оригинальному оформлению блюд, они добавляют соус, готовят другое блюдо, придумывают альтернативу или обещают ребенку сходить туда, куда он хочет. Другие родители (20 %) пытаются добиться результата любыми средствами: заставляют, рассказывают историю или сказку, чтобы ребенок, будучи занят мыслями о чем-то другом, незаметно для самого себя все съел. Данный способ организации питания может быть весьма опасен тем, что в такой ситуации ребенок не фиксирует свои ощущения и не может определить тот момент, когда он уже сыт, что может привести в последующем к психологическим проблемам питания у ребенка.

В результате проведенного исследования нами была выявлена взаимосвязь психологических проблем питания с детско-родительскими отношениями. Из 70 % семей с негармоничным типом отношений между родителями и детьми у большинства наблюдаются нарушения процесса питания у детей. В таких семьях детей наказывают, заставляют есть, бьют ремнем, используют еду к качестве поощрения или наказания, ругают ребенка, если он не хочет доедать пищу до конца и т.д. Для многих родителей сла-

дости являются хорошим способом управлять ребенком. Чтобы ребенок хорошо себя вел, ему предлагают взамен сладкое, за плохое поведение также наказывают сладким, тем самым вырабатывая у ребенка условную реакцию на сладости. В результате чрезмерной требовательности, заботы, раздражительности родителей, некоторые дети начинают обманывать родителей, прятаться, убегать от них, чтобы те не заставляли их есть.

Таким образом, многие психологические проблемы питания у детей связаны с детско-родительскими отношениями.

Список литературы

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.

2. Бурлакова, Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н.С. Бурлакова. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 181 с.

3. Быкова, М. Детско-родительские отношения и их влияние на эмоциональное состояние ребенка // Культура и образование. – Октябрь 2013. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vestnik-rzi.ru/2013/10/1001

4. Евсегнеев, Р.А. Психиатрия для врача общей практики / Р.А. Евсегнеев. – Минск : Беларусь, 2001. – 426 с.

5. Психологические тесты. Под ред. А.А.Карелин. – М., 2001. Т.2. – 312 с.

Секция 10
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ЗА И ПРОТИВ

И.А. Аксамит
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ*

Обзор психологической литературы убеждает, что между мотивацией и психологическим полом личности прослеживается тесная функциональная связь (Т.В. Борзова, Т.О. Гордеева, В.Э. Мильман, А.Б. Орлов, Е.В. Сидоренко, В.И. Чирков, Т.Д. Дубовицкая, Е.Б. Гончарова, В.А. Климчук). С учетом данных предшествующих работ в качестве предмета настоящего исследования были избраны гендерные особенности уровня и направленности мотивации и структуры мотивов изучения информатики старшеклассников.

Эмпирическое исследование охватило выборку численностью 161 человек в возрасте от 14 до 17 лет, в том числе 89 девочек и 72 мальчика. В качестве методов сбора эмпирических данных применялись:

1. «Методика диагностики направленности учебной мотивации», диагностирующая направленность и уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности учащимися при изучении ими конкретных предметов (в нашем исследовании «Информатики»).

2. Опросник С. Бем, предназначенный для выявления психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и феминности личности.

3. Методика «Незаконченных предложений», позволяющая выявить содержание мотивов изучения старшеклассниками предмета «Информатика».

Статистическая обработка данных производилась при помощи методов описательной статистики, корреляционного, частотного, непараметрического дисперсионного анализа.

Результаты исследования. Ранговый корреляционный анализ использовался в целях проверки частной гипотезы о наличии связи между уровнем мотивации и выраженностью психологического пола старшеклассников. Установлена положительная корреляционная зависимость между заданными переменными (R=0,255, p=0,001).

---

* *Научный руководитель – Б.П. Ковалёв, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ имени Я. Купалы*

Далее посредством непараметрического дисперсионного анализа проверялась гипотеза о детерминации выраженностью психологического пола уровня мотивации изучения информатики старшеклассниками. Расчёт Н-критерия Краскалла-Уоллеса, в котором в качестве зависимой переменной выступала мотивация, а независимой (группирующей) - психологический пол, показал, что гендер является значимой детерминантой уровня мотивации старшеклассников (H (2, n=161)=19,043, p=0,0001).

Из данных корреляционного и дисперсионного анализа можно сделать вывод о том, что психологический пол производит статистически значимые эффекты на уровень мотивации старшеклассников. По средним значениям в группах маскулинных, андрогинных, феминнных чётко вырисовывается общая закономерность изменения уровня мотивации под влиянием выраженности черт психологического пола. Так, уровень мотивации возрастает от внешнего к внутреннему при переходе от маскулинных (x=6,8) к андрогинным (x=9,1), а затем и феминнным (x=10,2) градациям психологического пола.

Для исследования содержания мотивов изучения старшеклассниками информатики была проведена методика «Незаконченных предложений», в которой испытуемым предлагалось закончить следующее высказывание: «Для чего тебе нужно изучать информатику…». Затем написанные ответы подвергались смысловому контент-анализу. Далее была подсчитана частота встречаемости ответов, которые свидетельствуют о присутствии одного и того же высказывания в сознании нескольких испытуемых. Далее полученные ответы распределились в выделенные нами категории - мотивы изучения информатики, которые объединили ответы испытуемых по смысловому содержанию. В результате проделанной нами работы было выделено 8 категорий-мотивов. Следующим шагом было исследование частоты встречаемости выделенных мотивов по выборке в целом, а также с учетом фактора психологического пола. Для этого использовали частотный анализ.

В целом по выборке и независимо от уровня мотивации и выраженности психологического пола «гедонистический» мотив является ведущим. Наименее значимым по выборке в целом является мотив «долга». Старшеклассники с типично феминнными чертами наименее значимыми считают «социальный» мотив и мотив «самореализации». Старшеклассники с типично маскулинными чертами наименее значимыми считают мотив «долга».

Из результатов корреляционного, дисперсионного и частотного анализа можно извлечь несколько общих наблюдений:

- Внутренняя мотивация характерна для феминнных старшеклассников, а внешняя для маскулинных. Таким образом, старшеклассники, склонные проявлять независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе

и т.п., изучают информатику как средство достижения каких-то целей (хорошую оценку, аттестат, так задано учебной программой). Старшеклассники с типично феминнными чертами (мягкость, застенчивость, нежность, способность к сочувствию и сопереживанию и т.п.) проявляют собственную активность в процессе изучения информатики, получают удовольствие от самого процесса учения.

- В целом по выборке и независимо от уровня мотивации и выраженности психологического пола «гедонистический» мотив является ведущим, т.е. знания по информатике используются старшеклассниками для развлечений (игры, просмотра фильмов, прослушивания музыки, общения в социальных сетях и т.п.). Наименее значимым по выборке в целом является мотив «долга», т.е. на последнем месте в иерархии мотивов стоит необходимость изучать информатику по требованию школьной программы, т.к. информатика им неинтересна и в жизни не пригодится.
- Старшеклассники с типично феминнными чертами наименее значимыми считают «социальный» мотив и мотив «самореализации», т.е. они не связывают изучение информатики с возможностью и необходимостью помогать другим людям в освоении компьютерных знаний, а также совмещать свои интересы и увлечения в свободное время с информатикой;

Старшеклассники с типично маскулинными чертами наименее значимыми считают мотив «долга», т.е. на последнем месте в иерархии мотивов стоит необходимость изучать информатику по требованию школьной программы, т.к. информатика им неинтересна и в жизни не пригодится.

К.В. Андрукевич
Барановичи, БарГУ

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОТНОШЕНИЯ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ОН-ЛАЙН КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ У КЛИЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ЛИЧНОСТИ*

В жизни каждого человека бывают ситуации, когда он не знает, что делать, и нуждается в помощи другого, более опытного, человека. Подобные моменты жизни, когда один человек помогает другому справиться с психологически трудными ситуациями, и являются сферой интересов специалистов по психологическому консультированию [1].

---

* *Научный руководитель – Т.Е. Яценко, старший преподаватель кафедры психологии БарГУ, магистр психологических наук*

Он-лайн консультирование через Интернет является новой формой получения психологической помощи. Существуют различные обозначения данного вида консультирования: психологическая помощь он-лайн, консультирование виртуального психолога, кибертерапия. В настоящее время существует множество вопросов и дискуссий в отношении данного вида услуг. Ученых и практиков интересуют вопросы об эффективности психологической помощи, получаемой в процессе он-лайн консультирования, конфиденциальности его результатов, потенциальном вреде для психического здоровья человека.

По результатам исследования А. Новичковой установлено, что форм онлайн консультирования существует столько, сколько существует форм общения в сети. Следовательно, психолог, планирующий или ведущий он-лайн консультации через Интернет, может отдавать предпочтение той или иной форме общения и, таким образом, регламентировать целевую аудиторию.

Ученая А. Новичкова перечисляет формы консультирования: вопрос-ответ, переписка по электронной почте (e-mail), обмен короткими сообщениями (ICQ) «на связи» (on-line), консультирование в форуме. Консультации в чате, видео- и аудио-общение встречаются редко [2].

Следует отметить, виртуальная помощь психолога не является заменой непосредственных консультативных сессий с клиентом. Прежде всего, потому что виртуальная психологическая помощь существует всего несколько лет, в то время как психотерапии уже более ста лет [2]. Виртуальную практическую деятельность психолога на данном этапе ее развития полезно воспринимать как альтернативу реальным консультациям. Если психолог в своей практической деятельности полностью уходит в виртуальность, то встает вопрос о его адаптивности и успешности как специалиста. Специалист должен быть способен эффективно работать на территории обеих реальностей. Именно по этой причине профессиональные психологи создают Интернет-кабинеты [3].

Можно выделить причины, по которым уместно использование психологического он-лайн консультирования: проживание в отдаленном месте, где психологические услуги недоступны; желание разбираться с проблемами в том месте, где клиент чувствует себя максимально комфортно; высокая степень занятости и отсутствие времени для поездки в кабинет психолога; желание познакомиться с психологом перед тем, как начать с ним длительную терапию; желание познакомиться с самим процессом психологического консультирования и получить некоторые результаты [4].

Актуальность рассматриваемого нами вопроса состоит в том, что эффективность психологического он-лайн консультирования во многом определяется типом личности клиента. Тип личности – это совокупность устойчивых личностных проявлений человека.

Нами было проведено исследование среди 26 студентов 2 курса заочной формы обучения факультета педагогики и психологии УО «Барановичский государственный университет», в возрасте от 18 до 41 года, с целью выявления эмоциональной составляющей отношения к психологическому он-лайн консультированию в соответствии с их типом личности. Были использованы следующие методики: «Семантический дифференциал», модифицированный в соответствии с целью исследования, и личностный опросник Дж. Олдхэма и Л. Морриса.

Нами была определена взаимосвязь между выраженностью типа личности и характером эмоционального отношения к психологическому он-лайн консультированию. Установлено, что чем более выражены следующие типы личности у клиентов, тем более позитивно они относятся к психологическому консультированию через интернет: бдительный (r=0,14; p=0,49), одинокий (r=0,03; p=0,88), идеосинкретический (r=0,02; p=0,89), драматический (r=0,16; p=0,41), самоуверенный (r=0,06; p=0,76), чувственный (r=0,44; p=0,83), преданный (r=0,02; p=0,90), праздный (r=0,06; p=0,97), агрессивный (r=0,05; p=0,78), самопожертвующий (r=0,07; p=0,71), серьезный (r=0,10; p=0,61). Клиенты с данными типами личности воспринимают он-лайн консультирование как успешное, полезное, эффективное, безопасное и удобное для получения психологической помощи. Установленный факт можно объяснить тем, что все перечисленные типы личности отличаются личностными чертами, обусловливающими их неспособность к построению аутентичных отношений с психологом. Следовательно, он-лайн консультирование рассматривается ими как возможность ухода от прямого контакта с психологом. Клиентами с отмеченными типами личности свойственны либо их чрезмерную уязвимость социально-психологическим воздействиям, повышенную психологическую травмируемость личности (самопожертвующий, чувственный, одинокий, преданный типы), либо враждебную настроенность по отношению к социальному миру в целом (агрессивный, бдительный). Предпочтение психологического он-лайн консультирования через Интернет свойственно личностям, склонным нарушать личностные границы других индивидов в процессе взаимодействия (драматический, самоуверенный, праздный типы личности) или выстраивать слишком жесткие интерперсональные границы (идеосинкретический тип).

Чем более выражены у клиентов авантюрный (r=-0,04; p=0,83), деятельный (r=-0,48; p=0,81) и добросовестный (r=-0,19; p=0,33) типы личности, тем более негативное отношение к психологическому он-лайн консультированию они проявляют. На наш взгляд, это обусловлено тем, что клиенты с данными типами личности не испытывают страха перед риском, не боятся совершать опасные шаги (авантюрный тип), а так же имеют высокие моральные принципы, стремятся к согласию и благоразумию (добросовестный типы), либо очень энергичны, подвижны, не боятся демон-

стрировать свои чувства (деятельный тип). Вероятно поэтому, клиенты с такими типами личности предпочитают реальное общение с психологом, чем опосредованное общение через Интернет.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что тип личности влияет на эмоциональное отношение к психологическому он-лайн консультированию. Для того, чтобы проводить данный вид консультирования с теми типами личности, которые отрицательно относятся к нему, необходима их дополнительная мотивация, либо использование инновационных интернет-технологий, которые могут максимально приблизить консультирование через интернет к реальному взаимодействию в системе психотерапевт – клиент.

Список литературы

1. Лысюк, Л.Г. Основы психологического консультирования : учеб. пособие / Л.Г. Лысюк. – Минск : Тесей, 2007. – 136 с.

2. Догадова, А.В. Возможности психологического консультирования в интернете / А.В. Догадова // Журнал практической психологии и психоанализа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.b17.ru/article/consult/ – Дата доступа : 27.07.2014.

3. Ягнюк, К.В. Психологическая помощь: информация для потенциального пользователя / К.В. Ягнюк. – Режим доступа : http://psyjournal.ru/ psyjournal/articles/detail.php?ID=3019. – Дата доступа : 26.07.2014.

4. Шилова, Е.В. Использование Skype и телефона в психологическом консультировании или что такое онлайн-сессии / Е.В. Шилова // Психологи на b17.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.b17.ru/article/ ispolzovanie_skype / – Дата доступа : 26.07.2014.

Е.В. Воробей
Гомель, УО ГГУ имени Ф.Скорины

ОСОБЕННОСТИ РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ–ОБЩЕНИЯ*

В юношеском возрасте окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В отношениях со сверстниками наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения нарастает значение

---

* *Научный руководитель – И.В. Сильченко, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

индивидуальных контактов и привязанностей. В этом возрасте становится актуальным поиск спутников жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется, возникает чувство интимности во взаимодействии с некоторыми людьми. Эмоциональные переживания взаимоотношений в юношеском возрасте носят яркую эмоциональную окраску и редко забываются во взрослой жизни. Любовь и дружба в этом возрасте оставляют неизгладимое впечатление.

Романтическая любовь ранней юности представляет собой уникальное психологическое явление, в котором впервые открывается онтологическая сторона любви как переживания и понимания ценности, необходимости, уникальности и неповторимости другого во всей полноте его бытия.

Юношеская мечта о любви выражает жажду эмоционального контакта, душевной близости. Романтическая любовь как психологическое явление ранней юности является фактором личностного развития и позитивно влияет на процесс личностного самоопределения. Дружба также является важнейшим видом эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста.

Несмотря на значимость переживания любви с точки зрения развития личности, данное психологическое явление остается малоизученным в психологической науке. Кроме того, исследования последних лет свидетельствуют, что социальная ситуация развития юношества характеризуется становлением нового типа сексуальной культуры. Возрастает количество романтических отношений, которые начались с виртуального общения. В данном контексте тема юношеской любви приобретает новое «звучание».

Наше исследование было направлено на выявление особенностей романтической любви через интернет. Выборку составили 120 человек – 60 девушек и 60 юношей в возрасте от 18 до 20 лет. 20 романтических пар строят романтические отношения с партнером преимущественно посредством интернет-общения, частота реальных встреч у которых не превышает 1 раза в три месяца, и 40 пар регулярно общающихся непосредственно.

Для изучения выраженности чувств и типа привязанности были использованы тест-опросник «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л.Я. Гозман, Ю. Е. Алешина) и методика «Изучение генерализованного типа привязанности» – русскоязычная версия методики К.Бартоломью и Л. Горовица (Relationship Quality (RQ); Bartholomew, Horowitz, 1991).

Анализ результатов исследования показал следующее. В романтических отношениях юношей и девушек, которые видятся в реальной жизни чаще, чувство любви выражено намного ярче и интенсивнее. Они реже обеспокоены сомнениями в верности своей второй половины.

Интенсивность переживания любви и симпатии юношей и девушек, строящих отношения посредством интернет-коммуникаций ниже, чем у тех, кто связан романтической любовью в реальной жизни. У юношей и девушек, которые связаны романтическими отношениями и общаются только через интернет, возникает большее желание физического присутствия рядом любимого человека и готовность получать – проявлять эмоциональную поддержку, следствием этого является то, что четыре пары, которых связывали романтические отношения в интернете, прекратили их вовсе. Отсутствие непосредственных контактов способно снижать чувствительность и привязанность друг к другу.

Анализируя характеристики типов привязанности юношей и девушек двух групп, можно сделать следующий вывод: в группе виртуального общения преобладает тип В – «сверхвовлеченный», или «тревожно-противоречивый» (человек обладает негативным представлением о себе и позитивным – о других), а в группе с реальными контактами отмечен тип А – «надежный», или «безопасный», который характеризуется позитивным взглядом на себя и других (человек считает себя достойным любви, а партнеров отзывчивыми и надежными). Последнее связано с тем, что пары, которые ведут общение в интернете и видятся очень редко в реальной жизни, больше нуждаются в близости и чаще обеспокоены верностью и отношением любви партнера.

Исследование причин «виртуальных» романтических отношений выявило завышенные показатели уровня одиночества у «виртуальных партнеров», что, по-видимому, способствует обращению к интернет–коммуникациям.

Таким образом, интернет-общение никогда не заменит реальных взаимоотношений, каким бы модернизированным оно не становилось.

Я.Н. Жуковская
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА*

Современные информационные технологии по определению ставят перед развивающейся личностью новые задачи, связанные с выработкой продуктивных и адекватных способов межличностного взаимодействия. В

---

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

этой связи значимой для психологии становится проблема научного осмысления межличностного общения в контексте современной действительности.

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время в психологической науке накоплен определенный объем знаний, необходимый для постановки и решения проблемы выявления психологических особенностей непосредственного и опосредованного Интернетом межличностного общения в подростковом возрасте. Доказано значение непосредственного межличностного общения для полноценного развития личности (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, В.Н. Мясищев, И.П. Шкуратова); выявлены особенности опосредованного Интернетом межличностного взаимодействия в условиях группового влияния на личность (К. М. Дуглас); определены факторы повышенного интереса молодежи к опосредованному Интернетом межличностному общению: потребность в самом общении, реализуемая в подростковом возрасте, специфические возможности общения в интернет среде по сравнению с непосредственным (О.Н. Арестова, Ю.Д. Бабаева, Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, Э.В. Губенко, А.Е. Жичкина).

Отмечая плодотворность рассмотренных исследований, следует признать, что в психологии проблема выявления психологических особенностей опосредованного Интернетом межличностного общения подростков не была предметом специального научного изучения. Потребность восполнить данный пробел и определяет актуальность нашего исследования. К ряду нерешенных относятся вопросы, связанные с обоснованием понятия «общение, опосредованное Интернетом», с выявлением целей, мотивов и содержания межличностных отношений опосредованного Интернетом общения; с определением специфики опосредованного Интернетом межличностного общения подростков и др.

С целью изучения особенностей мотивации обращения к Интернету подростков разного пола нами было проведено исследование, в котором приняло участие 50 мальчиков и 50 девочек в возрасте 13–15 лет. Основным инструментом получения эмпирических данных выступал опросный метод.

Частотный анализ результатов анкетирования респондентов показал, что большинство подростков проводят в Интернете 3–5 часов в день. Это занимает большую часть свободного времени ученика, часто даже сокращая время сна, что негативно влияет на психологическое и физическое здоровье растущего человека.

Основные мотивы обращения к Интернету представлены в таблице (звездочками отмечены уровни статистической значимости выявленных различий: * – $p \leq 0,05$, **– $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$).

Таблица – Мотивация использования Интернета подростками разного пола (в %)

Варианты ответов	Мальчики	Девочки	Критерий Фишера
Ищу информацию по школьным предметам	60	100	6,85***
Читаю книги, нахожу интересные факты	50	70	2,05*
Играю в компьютерные игры	70	36	3,47***
Сижу в социальных сетях	64	96	4,42***
Другие ответы	18	16	0,26

Данные таблицы свидетельствуют, что мотивы пользования Интернетом статистически значимо различаются у подростков разного пола.

Все девочки и большинство опрошенных мальчиков обращаются к сети для поиска дополнительной информации, как учебного, так и не учебного характера. Проблема заключается в том, что образность, как специфичность формы подачи информации в Интернет, может быть вырвана из общего образовательного контекста, что часто не дает истинного знания и понимания. Поэтому образовательный потенциал сети может быть использован более эффективно только при совмещении с другими видами познания.

Для девочек-подростков более значимым по сравнению с мальчиками оказывается мотив общения. Согласно результатам нашего исследования самая популярная социальная сеть у подростков вне зависимости от пола – «ВКонтакте»: 90 % из 100 опрошенных зарегистрированы в этой сети. Второе место занимает «Facebook» (25 %). Среди средств виртуального общения наиболее актуальны «Twitter» – 17 %; «ask.fm» – 22 %; «mail.ru» – 18 %; «Skype» – 13 %, так как эти средства позволяют обмениваться любой информацией и заводить новые знакомства. Мало популярны: «Instsgram» – 10%; «gmail.com» – 7%; «YouTube» – 4%; «MySpace» – 3%; «Viber» и «ВСети» – по 2%; в «Rambler» зарегистрирован 1 человек.

Большинство опрошенных (45%) не стремится приобрести большое количество друзей в социальных сетях, но у некоторых круг общения в социальных сетях насчитывает более 300 человек. У подростков-девочек друзей в социальных сетях больше, чем у подростков-мальчиков (что подтверждает больший нонконформизм последних).

Девочки чаще меняют фото на странице, чем мальчики. Этот факт можно объяснить существующими социальными нормами, в соответствии с которыми девочки с детства больше приучены рассказывать о себе, у мальчиков же исповедальность и эмоциональность не поощряются, счита-

ясь признаком слабости. Девочки также уделяют больше внимания оригинальности оформления своих блогов и сайтов. Это для них так же важно, как оригинальность одежды, которой мальчики могут пренебречь.

На вопрос о возможности добровольного отказа от Интернета большинство подростков (54 %) ответили отрицательно. Среди причин опрошенные отмечают следующие: «Увеличился мой круг общения», «Стало легче и проще общаться со знакомыми и находить новую информацию», «Социальные сети – это экономия моего времени», «Интернет сделал мою жизнь более увлекательной», «Я стала больше делиться своими мыслями» и др. Однако часть подростков (20%) осознает и негативное влияние Интернета на общество в целом и конкретно на самого себя: «Интернет и социальные сети отнимают много свободного времени», «Жизнь стала скучной: я реже гуляю и вижусь со своими друзьями», «Если много сидеть в социальных сетях – пропадает интерес к жизни», «Я стала меньше гулять», «Мало общаюсь с родителями и много играю. Становлюсь скучной и пассивной», «Вместо того, чтобы делать уроки – сижу в Интернете, и ничего с этим поделать не могу».

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют, что подростки в целом чаще всего используют Интернет с целью пребывания в социальных сетях и для получения информации по школьным предметам. У мальчиков преобладает игровая мотивация, а у девочек – стремление к приобретению знаний и общению в социальных сетях. Ведущими мотивами опосредованного Интернетом межличностного общения подростков являются мотивы обмена мнениями и развлечения. В содержании опосредованного Интернетом общения преобладает эмоциональный компонент: подростков-мальчиков ведущими выступают эгоистичный и агрессивный типы межличностных отношений, а у девочек преобладают подозрительность и дружелюбие.

Д.А. Карнейчик
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ*

Сеть Интернет получила наибольшее распространение, как пласт социальной реальности. В результате этого человечество столкнулось с про-

---

* *Научный руководитель – Н.Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии ГГУ имени Ф. Скорины*

блемой последствий связи «компьютер-психика». Воздействие, которое Интернет может оказать на личность пользователя, является глубоким и системным, так как информационная среда меняет представление людей о пространстве и времени. Она воздействует на личность, на систему отношений с внешним миром. Вследствие этого появился новый вид психологического расстройства – Интернет-зависимость.

Впервые Интернет-зависимость была описана Айвеном Голдбергом как неоправданно долгое, возможно патологическое, пребывание в Интернете. Многими учеными данное понятие трактуется по-разному, и также обсуждаются достоинства и недостатки работы в Сети Интернет. Интернет-зависимость в общем виде определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом». В некоторых психологических словарях Интернет-зависимость определяют как психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от сети Интернет [1].

Симптомы и проблемы данного феномена рассматриваются А. Голдбергом, А.Е. Войскунским, А.Е. Жичкиной, А.Ю. Егоровой, Ц.П. Короленко, К. Янг и другими специалистами.

Чем глубже различные аспекты данного феномена проникают в структуру общества, тем больше новых проблем и вопросов порождают, в результате чего возникают новые страхи.

Сегодня одним из таких основных страхов, который связан с Сетью, является страх развития зависимости от Интернета или так называемый феномен Интернет-аддикции.

Наибольшее влияние данного феномена наблюдается в подростковом возрасте, так как этот возраст более подвержен различным отклонениям в поведении. Они, в свою очередь, являются следствием факторов, оказывающих негативное воздействие на сознание, психику, личность подростка, к ним относят: семью, школу, друзей, Интернет, телевидение, СМИ, книги, видео и аудиопродукцию, мобильную связь. Влияние этих факторов на все сферы жизнедеятельности очень велико. Они затрагивают как психический, так и социальный аспект возникновения. Каждый из них имеет свое индивидуальное воздействие на личность подростка, а в будущем, является условием формирования Интернет-зависимости. К психологическим факторам, вызывающим Интернет-зависимость, относят свойства характера, такие как: повышенная обидчивость, ранимость, тревожность, склонность к депрессии, низкая самооценка, плохая стрессоустойчивость, неспособность разрешать конфликты, уход от проблем. А также сложность выражения своих эмоций, трудности в контактах с близкими и сверстниками. Особенности воспитания и отношения в семье: гиперопека или за-

вышенные требования и «комплекс неудачника», нарушенные отношения среди других членов семьи, затруднения в общении и взаимопонимании.

Сеть Интернет также способствует формированию зависимости, что в свою очередь выражается в наборе свойств Интернета как средства коммуникации, а именно: анонимность и фактическая невозможность проверки предоставленной о себе информации, возможность соединения в виртуальном образе реальных, желаемых и целиком вымышленных характерологических и иных особенностей. Подсознательное доверие общению он-лайн, возможность изменения своей личности.

Социальные факторы включают в себя: анонимность, избегание, возможность получения интересной красочной жизни в противовес скучному и безрадостному существованию в реальной жизни, критичное отношение сверстников, трудности в общении с окружающими. Каждый из этих факторов по-своему отражается на появлении и протекании Интернет-зависимости.

Наличие данных факторов, а также динамичность, сложность и противоречивость современной жизни заставляет подростков постоянно оказываться в сложных жизненных ситуациях, быть подверженному стрессу. Сталкиваясь с подобными трудностями, каждый из подростков применяет свою копинг-стратегию, которая может заключаться в поиске разрешения проблем, поиске социальной поддержки, избегании. Данный аспект изучали И.М. Никольская, Р.М. Грановская, В.С. Мухина. Согласно их исследованиям, выбор копинг-поведения подростков направлен на решение проблемы или изменение собственного состояния и установок в отношении ситуации.

Рассмотрение совладающего поведения в подростковом возрасте является актуальным, так как особенности возрастного развития требуют от подростка разрешения большого количества объективных и субъективных проблем. В этой связи, важно знать в какие сложные жизненные ситуации попадает современный подросток и каким образом, какими способами он с ними справляется [2].

Для выявления Интернет-зависимости мы использовали русскоязычный вариант теста К. Янг, адаптированный В.А. Буровой. С целью определения ведущей стратегии разрешения проблем – «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана.

В исследовании приняло участие 60 учащихся 7 –8 классов одной из среднеобразовательных школ г. Гомеля, среди них – 25 девочек, 35– мальчиков.

При обработке результатов испытуемые были разделены на две группы. Первую группу составили Интернет-зависимые подростки, вторую – обычные пользователи Интернет. То есть 50 % испытуемых (30 респон-

дентов) вошли в группу Интернет-зависимых, 50 % испытуемых (30 респондентов) – группу обычных пользователей Интернет.

Далее мы определили стратегии при решении проблем. Первую группу составили подростки со стратегией избегания при решении проблем (Интернет-зависимые), вторую – подростки со стратегией решения проблем (обычные пользователи Интернет).

Таким образом, Интернет-зависимым подросткам свойственна стратегия избегания проблем. Подростки же, являющиеся обычными пользователями Интернет, предпочитают разрешать появившиеся проблемы. Следовательно, данная проблема остается и не теряет своей актуальности на сегодняшний день.

Список литературы

1. Краткий психолого-филологический словарь / сост. : А.В. Филипов, Н.Н. Романова, Т.В. Летягов. – М. : Наука, 2011. – 467 с.

2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – М. : Кострома, 2004. – 473 с.

А.Г. Кондерешко
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ – АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА*

В последнее время проблема интернет-зависимости приобретает все большую актуальность и привлекает внимание специалистов сферы образования, медицинской сферы, общественности в целом. Благодаря легкости освоения и использования, интернет стал неотъемлемой частью жизни практически каждого человека. В сети интернет перед человеком открывается новый мир бесчисленного количества возможностей и интересов, который «отключает» пользователя от реальности, что провоцирует ограничение социальных контактов. Использование сети интернет значительно изменило характер коммуникации, что в большой степени способствовало замещению реального общения виртуальным. В подростковом возрасте виртуальное общение становится неотъемлемой частью жизни, отражая общую тенденцию виртуализации общения в современном мире. Именно

* *Научный руководитель – В.Ю. Москалюк, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития БрГУ имени А.С. Пушкина*

подростки наряду с лицами юношеского возраста являются наиболее активными пользователями интернета.

С целью изучения особенностей общения старших подростков – активных пользователей интернета нами проводилось исследование на базе двух общеобразовательных школ города Бреста. Выборка исследования составила 100 человек в возрасте 14–15 лет (51 мальчик-подросток, 49 девочек-подростков).

Для изучения отношения подростков к интернету в целом и интернет-общению в частности использовалась авторская анкета. Согласно данным анкеты, 29 % подростков проводят в интернете менее двух часов в неделю, 52 % – более двух часов в день, 5 % проводят в интернете более пяти часов в день. Такие количественные результаты дают показательную картину активности подростков в использовании интернета, косвенно указывает на значимость интернета для подростков. Можно также предположить, что контроль родителями времени пребывания подростков в интернет-сети является недостаточным. Испытывают ежедневную потребность в интернете 55 % подростков, периодическую потребность – 26 %, вообще не представляет свою жизнь без интернета 15 % подростков. Такие цифры наглядно показывают, насколько прочно в жизнь современных подростков вошел интернет, насколько поглощенными им являются дети.

Подростки, являясь активными участниками социальных сетей, посещают их с целью общения, получения информации, поиска знакомых и для развлечения. Социальные сети, сайты знакомств и чат-комнаты подростки чаще посещают с целью общения. Поисковые и учебные сайты подростки чаще используют для поиска информации по учебе. Игровые и развлекательные сайты подростки используют по назначению, но чаще – для развлечений. Тематические форумы подростки используют чаще для обсуждения волнующих проблем и вопросов.

Наиболее обсуждаемыми темами для девочек-подростков являются отношения с друзьями (20 %), кино (16 %), музыка (15 %), хобби (12 %). Мальчиков-подростков чаще всего волнуют вопросы отношений с друзьями (20 %), кино (10 %), отношений с противоположным полом (13 %), музыки (13 %), хобби (11 %). Наибольшие различия были выявлены между подростками при выборе таких тем, как политика, красота и мода, спорт. Подростки мужского пола, в отличие от девочек, более склонны обсуждать вопросы политики в рамках виртуального общения, спорта, отношений с противоположным полом. При этом для девочек-подростков более интересна тема увлечений, кино, музыка, планов на дальнейшую жизнь и будущее. Интересен тот факт, что вопросы красоты и моды волнуют не только девочек, но и мальчиков. Так, среди подростков мужского пола вопросы красоты и моды волнуют 6 человек, среди подростков женского пола – 11 человек.

Чуть больше половины респондентов (54 % от общего числа) ответили, что интернет не влияет на их общение с окружающими в реальной жизни, что в целом может указывать на естественное вхождение подростка в виртуальное социальное пространство, которое стало новой формой его социализации. Вместе с тем, 14 % подростков утверждают, что с появлением интернета они стали меньше общаться с друзьями. Возможно, это связано с тем, что, проводя время в интернете, у некоторых подростков не остается времени для друзей. При этом 31 % подростков ответили, что они стали больше общаться с друзьями. Отдают предпочтение реальному общению 31 % респондентов, 67 % подростков предпочитают и виртуальное, и обычное общение, 2 % предпочитают виртуальное общение.

Согласно полученным данным, 40 % подростков общаются в интернете с представителями противоположного пола и 60% с представителями своего пола, 73 % участвующих в анкетировании подростков отметили, что поддерживают виртуальное общение со своими ровесниками, 21 % – с людьми старшего возраста, 5 % – с теми, кто младше. В принципе, подобная ситуация присутствует и в реальном общении подростков, что подтверждают ответы третей части лиц данного возраста. Указали, что приобрели новых друзей благодаря интернету 68 % подростков, 2 8% подростков считают, что их общение улучшилось благодаря интернету, 24 % подростка – что их общение не улучшилось. Отвечая на вопрос о том, как улучшилось их общение в реальности благодаря интернету, респонденты указали следующие варианты: «стало больше друзей», «стал менее стеснительным», «стали более общительными», «увеличили свой словарный запас».

В анкете подросткам предлагалось высказать свое мнение по поводу того, в чем заключаются преимущества общения виртуального перед реальным. Полученные данные показали, что 7 % подростков считают, что основное преимущество интернет-общения заключается в отсутствии скованности при общении. 15 % подростков видят основное преимущество виртуального общения перед реальным в возможности общаться на расстоянии с теми людьми, которые живут в других городах и странах. 6% подростков отдают предпочтение виртуальному общению, так как оно дает им возможность легко и быстро заводить новые знакомства, что не так просто сделать в реальной жизни. 7 % человек отметили, что их привлекает в виртуальном общении возможность соврать, сказать то, что сложно сказать в глаза и смелость, 15 % участников опроса не видят преимуществ виртуального общения перед реальным.

Таким образом, виртуальное общение подростков – участников исследования, удовлетворяет их потребность в общении, но вряд ли его можно рассматривать как полноценную замену реального общения, способствующего саморазвитию партнеров по общению. Мы не можем отрицать

значимость интернет-общения для подростков, в том числе возможность для подростков реализовать и утвердить себя в качестве субъекта такого общения, но польза такого виртуального общения выглядит неоднозначной. Виртуальное общение подростков становится замещающим для общения реального, постепенно вымещая последнее. Сами же подростки не осознают складывающейся ситуации и возможных ее последствий.

Необходимо искать пути решения данной проблемы, поскольку технологии постоянно развиваются и совершенствуются, и интернет предлагает своим пользователям все большее количество функций, завлекая их в виртуальный мир.

Е.Е. Ступчик
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ*

В настоящее время компьютер и компьютерные игры удовлетворяют одну из самых важных потребностей человека – потребность в познании. В связи с этим наблюдается рост новых идей и отношений, катализатором которых является виртуальный мир, а именно коллективное творение людей. Так компьютерные игры вторгаются в психическую деятельность, включаясь во все психические процессы. В конечном итоге это может привести к развитию игровой компьютерной зависимости. Согласно МКБ-10 этот вид расстройства можно классифицировать как «зависимое расстройство личности» (F 60.7) [1].

В основе многих компьютерных игр лежит алгоритм насильственных действий. В таком случае человек, получая такую информацию, не успевает оценить ее с позиции морали и подчиняется предписаниям игры. В этом случае на когнитивном уровне не происходит обработка информации об отношениях между объектами и идеями [5]. Компьютерные игры эмоционально насыщены, они позволяют «перейти» в другую реальность, самоутвердиться в ней. Э. Фром называл такое поведение нарцистическим [4].

В связи со сложившейся ситуацией, можно сказать, что виртуальная реальность имеет свои характеристики и свойства, изучение которых необходимо. Поэтому целью нашего исследования является выявление игровой

---

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

компьютерной зависимости и ее характеристик у личностей подросткового и юношеского возраста.

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Гимназия №4 г. Гродно». Выборку составили 66 человек. Из которых 33 респондента подросткового возраста и 33 респондента юношеского возраста. Для выявления игровой компьютерной зависимости и влияния виртуальных игр на физическое и психическое здоровье нами была использована методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот», а так же специально разработанная анкета, включающая вопросы для диагностики.

В результате анализа нами было выявлено, что респонденты играют во многие типы игр, однако подростки наибольшее предпочтение отдают играм-стратегиям(42 %) и приключениям(42 %). Юноши так же преимущественно играют в игры-приключения(36 %), а так же увлекаются логическими играми(33 %).

В соответствии с полученными данными респонденты были разделены на три группы. В первую группу зависимых от компьютерных игр вошло 27 % подростков и 21 % юношей, у которых выявлена первая стадия, т.е. сформирована игровая компьютерная зависимость. Эта стадия характеризуется не только сдвигом потребностей в игре на нижний уровень пирамиды потребностей, но и другими, не менее серьезными изменениями в ценностно-смысловой сфере личности. Как утверждает исследователь Ж.И. Трафимчик, на этой стадии происходит интернализация локуса контроля, изменение самооценки и самосознания [3]. Данная группа включает респондентов, играющих 3-6 часов в день. Как правило, они не в силах контролировать лимит времени, проводимого за компьютером. А когда возникает препятствие в возможности возобновить игру – может возникнуть невротическое расстройство. После выхода из игры геймеры испытывают симптомы дисфункции ЦНС, возможно появление хождения во сне, продолжение игры в сновидениях.

Вторую группу составили 66 % подростков и 70 % юношей, в которую вошли испытуемые, находящиеся на стадии увлеченности. Мы можем предположить, что большое количество юношей и подростков составило эту группу в связи с формированием у них интересов и потребностей, которые находятся в области познавательной сферы. Появление в иерархии потребностей новой потребности в игре, в компьютерной игре обусловлено любознательностью, возможностью удовлетворить свои интересы, и может являться фактором, свидетельствующим о переходе человека на новую стадию формирования зависимости. Как известно, стремление к игре – это мотивация, детерминированная потребностями бегства от реальности. На стадии увлеченности игра в компьютерные игры принимает системати-

ческий характер. Респонденты данной группы проводят за компьютерными играми 1–2 часа в день. Лимит времени зачастую устанавливается, однако соблюдать его достаточно сложно. При окончании игры может возникнуть расстройство нервной системы, образ виртуального мира фиксируется в сознании, а так же может проявляться в сновидениях.

В третью группу, выделенную нами в результате обработки данных, вошло 7% подростков и 9% испытуемых юношей. Респонденты 1–2 раза в неделю играют в компьютерные игры. У них отсутствует непреодолимое желание отыграться, они не устанавливают лимит времени на игру.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о достаточно большой группе испытуемых, которые уже находятся на стадии увлеченности компьютерными играми, что в последующем, при определенных условиях, может привести к формированию игровой компьютерной зависимости. Необходимо отметить, что юноши и подростки по процентному соотношению зависимых и увлеченных компьютерными играми имеют небольшие различия. Это говорит о том, что у данных возрастных категорий формирование игровой компьютерной зависимости происходит по одной и той же модели.

Список литературы

1. Международная классификация болезней. Классификация психических поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / пер. с англ.; под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Я. Циркина.– 2 изд.– М. : Сфера, – 2005. – 308 с.

2. Миловидов, К. Мозг не рассчитан на компьютерные игры / К. Миловидов // Здаровы лад жыцця. – 2014. – № 2. – С.43–46.

3. Трафимчик, Ж.И. Социально-психологические последствия увлечённости компьютерными играми в юношеском возрасте / Ж.И. Тра-фимчик // Адукацыя і выхаванне. – 2010 – № 11. – С. 73–78.

4. Хейзинга, Й. Человек играющий / Й. Хейзинга. – СПб. : Издательство Ивана Лимбаха. – 2011. – 416 с.

5. Яшин, К.Д. Компьютерная зависимость у студентов / К.Д. Яшин, С.С. Заливако, Е.А. Мельникова, К.Н. Мезяная, К.М. Кореневский // Вышэйшая школа. – 2013. – № 6. – С.43–46.

СОДЕРЖАНИЕ

С.

Приветстствие от организаторов 3

Секция 1. ***Проблемы развития в новых социокультурных условиях***

Галякевич К.О. *(Д.Э. Синюк), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Характеристика отношений с окружающими младших школьников с разным уровнем тревожности …….. 4

Горбатюк И.В. *(Пшеничная О.А.), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Влияние стилей воспитания на формирование личностной беспомощности у детей младшего школьного возраста …… 7

Залесская А.И. *(К.В. Вербова), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Взаимосвязь отношения к собственному имени и самооценки у старших подростков ……. 10

Клява И.А. *(В.И. Филипович), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Жизнестойкость подростков с различным типом семейного воспитания ……. 13

Ковальчук Д.Н. *(О.А. Короткевич), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Стратегии управления чувством вины и стыда в период ранней взрослости …… 15

Лис И.С. *(Э.А.Соколова), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Личностные особенности слабоуспевающих учащихся подросткового возраста …….. 18

Ненашкина В.П. *(О.В. Маркевич), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Гендерные различия психологических причин неуверенности в себе в юношеском возрасте ……... 20

Николаенко В.В. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Мотивация к учению в подростковом возрасте ……. 23

Панащик Р.С. *(Г.В. Гатальская), Минск, БГПУ им. М. Танка*
Экзистенциальный кризис как главный фактор психологического неблагополучия пожилых людей …… 26

Пожарицкая Е.И. *(А. И. Янчий), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Ценности современной молодёжи с внешним и внутренним локусом контроля ……. 28

Понятовская Т.П. *(Т.И. Гладун), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности половых различий в образе «Я» младших школьников …… 31

Севостьянчук А.В. *(Е.А. Бай), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Проблема мотивации выбора профессии современными старшеклассниками ……. 34

Синицкая В.В. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины* 37
Трудности подросткового возраста и стратегия их преодоления
Судакова Л.А. *(А.В. Лянцевич), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Помощь учащимся старших классов в профессиональном самоопределении ……. 40
Четырбок А.Н. *(И.В. Павлов), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Взаимосвязь гендерной идентичности и представлений о гендерно-нормативном поведении в подростковом возрасте ……. 42
Чуйков Д.А. *(Е.И. Сутович), Минск, ГУО «ИПС РБ»*
Некоторые аспекты психологии национальной идентичности личности ……. 46
Щипкова О.С. *(Г.А. Губарева), Брест, БрГУ им. А.С.Пушкина*
Педагогические условия формирования межэтнической толерантности у младших школьников в поликультурной среде …….. 49

Секция 2. ***Особенные дети и взрослые***

Будник И.П. *(О.Н. Мельникова), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Особенности самоотношения юношей и девушек с нарушениями слуха …….. 52
Власова Ю.Л. *(Н.И. Колтышева), Гомель, ГГУ им Ф.Скорины*
Социальный интерактивный театр как метод коррекции Я-концепции и коммуникативных навыков молодых людей с особенностями психофизического развития …… 54
Галдобенко Е.В*. (М.В. Швед), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*
Понимание эмоциональных состояний учащимися с интеллектуальной недостаточностью …… 57
Гончарова А.А. *(Н.А. Степанова), Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»*
Формирование самоидентификации у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития ……. 60
Грицкевич И.А. *(М.В. Швед), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*
Проблема речевой коммуникации детей с интеллектуальной недостаточностью ……. 62
Грищук А.И. *(А.В. Северин), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Представление о здоровом образе жизни у учащихся с задержкой психического развития …….. 65
Гулян Н.С. *(М.В. Швед), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*
Совершенствование педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью ……. 67
Дубовец О.А. *(М.В. Швед), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*
Особенности детско–родительских отношений в семьях, воспи-

тывающих школьника с интеллектуальной недостаточностью …… 70

Иванова П.К. *(М.В. Швед), Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Особенности проявления страхов и тревожности у детей с множественными нарушениями развития ……. 73

Казакова Е.А. *(С.В. Лауткина), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*

Готовность к школе детей с нарушением речи …….. 75

Матуйзо Е.В. *(М.В. Швед), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*

Подходы к развитию памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью ……..…… 78

Пузакова В.Е. *(Н.А. Степанова), Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого*»

Особенности тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития …….. 81

Черняева А.Ю. *(С.В. Лауткина), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*

Особенности эмоциональной сферы детей с трудностями в обучении, находящихся в условиях материнской депривации …… 83

Шиленок О.Г. *(Лауткина С.В.), Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова*

Особенности восприятия младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ……. 86

Щербич Ю.В. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*

Психологические аспекты инклюзивного образования детей с нарушениями зрения ……. 89

Секция 3. ***Трудности социализации подростков и юношей***

Бриллиантова О.М. *(Т.Е. Яценко), Барановичи, БарГУ*

Стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями у подростков с различным уровнем виктимности …….. 93

Заидова Г.Р. *(С.В. Остапчук), Новополоцк, ПГУ*

Особенности взаимосвязи психологического насилия и эмоционального интеллекта личности …….. 96

Зюзина А.В. *(Н.А. Степанова), Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»*

Выявление личностных качеств подростков в структуре межличностных отношений …….. 98

Ковальчук Е.Г. *(Ю.С. Смирнова), Минск, БГУ*

Наличие опыта общения как фактор выбора атрибуции при объяснении ситуаций межкультурной коммуникации …… 101

Кузьмина Т.В. *(Н.А. Степанова), Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»*

Выявление особенностей общения старшеклассников …… 104

Кутишевская Е.В. *(А.В. Северин), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Взаимосвязь экстраверсии и интроверсии юношей со стратегией поведения в конфликте …….. 106
Лях Г.В. *(Н.И. Колтышева), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Психологические особенности переживания одиночества у подростков ……. 108
Мажар В.И. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорина*
Агрессивное поведение подростков …… 111
Маргелите А.Г. *(О.Е. Кузнецова), Архангельск, САФУ им. М.В. Ломоносова*
Возможности применения сказки как проективного метода диагностики малой группы для оптимизации социально-психологического климата в группе ……. 114
Мохнач О.И. *(А.В. Северин), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности выражения эмоционального интеллекта у учащейся молодежи …… 117
Музыка Е.Г. *(О.В. Маркевич), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Психологические предпосылки вступления старших школьников в субкультуры …… 119
Смолян В.В. *(Т.Г. Шатюк), Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины*
Лонгитюдное исследование особенностей профессионального самоопределения в юношеском возрасте ……. 122
Соболь-Михальцова Ю.П. *(И.В. Сильченко), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Влияние социально-психологических особенностей подростка на становление его личности ……. 125
Сукач Е.А. *(О.А. Короткевич), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Гендерные особенности переживания одиночества в юношеском возрасте …… 127
Татарко К.И. *(Ю.С. Смирнова), Минск, БГУ*
Представления о конфликте между личностью и группой у подростков с различным неформальным статусом в учебной группе ….. 130

Секция 4. ***Психология семьи***

Богуш И.А. *(А.С. Семак), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Структурно-содержательные характеристики качества жизни семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития …… 133
Ваганова О.А. *(И.Е. Валитова), Брест, БрГУ им. А.С.Пушкина*
Эмоциональное благополучие детей раннего возраста у работающих и неработающих матерей ……. 136

Дудник О.И. *(А.С. Семак), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Представления о распределении ролей в семье в юношеском возрасте …….. 138
Качан Е.П. *(А.И. Кулак), Минск, БГУ*
Влияние сиблинговой позиции в семье на формирование коммуникативных способностей старшеклассников ……. 141
Климчук (Радкевич) А.М. *(В.Ю. Москалюк), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Исследование психологической готовности к браку у лиц старшего юношеского возраста ……. 143
Климук М.Г. *(Д.Э. Синюк), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Проблема изучения социальных установок студенток по отношению к материнству ……. 146
Лепко В.И. *(Е.В. Костюченко), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Связь заботливости и защитного совладающего поведения супругов ……. 149
Лучиц Е.В. *(Д.Э. Синюк), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Проблема изучения социальных установок студентов по отношению к отцовству …….. 152
Миронов Е.А. *(Г.В. Лагонда), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Эмпирическое исследование психологических условий успешного брака …… 155
Наумлюк А.М. *(С.Л. Ящук), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Образ будущей семьи у подростков из неполных и полных семей 158
Петрович Н.В. *(А.В. Ракицкая), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Особенности представлений подростков о родителях ……. 161
Стасюк А.Ю. *(И.В. Павлов), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Временная перспектива родителей и особенности воспитания детей подросткового возраста …… 163
Тихонова В.В. *(Н.А. Окулич), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Психологические особенности родительского отношения к единственному ребенку ……. 166
Фадеева К.В. *(И.А. Фурманов), Минск, БГУ*
Половые и возрастные различия в проявлении сиблинговой ревности …… 168
Шабас И.В. *(Е.В. Костюченко), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Особенности восприятия образа отца старшими и младшими подростками …….. 171
Эпиктетова Е.С. *(Вербова К.В), Гродно, ГрГУ им. Я.Купалы*
Социально-психологические характеристики компетентности родителей детей дошкольного возраста …… 174

Секция 5. ***Психология студента и проблемы профессионального становления будущих специалистов***

Гирев А.О., Рубашевский А.М. *(Е.И. Сутович), Минск, Институт пограничной службы Республики Беларусь*

Приоритетные направления формирования лидерских качеств будущих офицеров-пограничников …….. 178

Лабецкая Н.С. *(Л.М. Даукша), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*

Развитие волевой регуляции будущих юристов …….

Лихачёва Е.А. *(Н.И. Гуслякова), Челябинск, ЧГПУ* 181

Особенности смысложизненных ориентаций студентов педагогического университета на начальном этапе высшего образования ….. 183

Наварко К.С. *(Ж.В. Рзаева), Барановичи, БарГУ*

Особенности проявления учебного стресса у студентов первого курса ……. 186

Неезжалая К.А. *(Т.Г. Шатюк), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*

Эмоциональный интеллект у студентов с лидерскими качествами 189

Петручик А.В. *(А.В. Северин), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*

Представление о здоровом студенте у студенческой молодежи .. 191

Пилипчук А.Н. *(И.Л. Кишея), Барановичи, БарГУ*

Особенности предубеждений в отношении иностранных студентов 194

Погребная А.Ф. *(С.Н. Донцова), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*

Эмоциональная стойкость у студентов-психологов …… 197

Позняк С.В. *(Ю.С. Смирнова), Минск, БГУ*

Взаимосвязь личностных особенностей студентов и основного содержания их предубеждений в отношении психически больных … 200

Савчук В.С. *(Н.А. Окулич), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*

Особенности профессиональной мотивации студентов на разных курсах обучения …….. 203

Сайко Я.В. *(Н.И. Гуслякова), Челябинск, ЧГПУ*

Некоторые аспекты исследования жизненной перспективы личности студентов-бакалавров в условиях вуза ……. 205

Стракович М.И. *(Т.Е. Яценко), Барановичи, БарГУ*

Образ идеального педагога у студентов с различными акцентуациями характера ……..…… 208

Тачилина В.В. *(С.С. Щекудова), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*

Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности студентов …….…… 210

Шугалевич Я.С. *(Ж.В. Рзаева), Барановичи, БарГУ*

Гендерные особенности проявления учебного стресса в период сдачи студентами экзаменационной сессии ……..… 213

Секция 6. ***Психология профессиональной деятельности***

Волкова А.О. *(С.Л. Ящук), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Синдром эмоционального выгорания у медицинского персонала 216
Громадская Е.В. *(И.Л. Кишея), Барановичи, БарГУ*
К вопросу о специфике профессиональных деформаций личности педагогов дошкольных учреждений …….. 219
Капшина Е.А. *(Ю.К. Абухович), Минск, БГУ*
Профайлинг как направление в психологическом обеспечении профессиональной деятельности специалистов …… 221
Костина Н.И. *(А.С. Семак), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Теоретические аспекты проблемы профессионального становления личности …….. 222
Лаврусик А.А. *(С.Л. Ящук), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности психологической готовности военнослуащих войск ПВО к действиям в экстремальной ситуации …….. 225
Маркевич В.И. *(С.В. Остапчук), Новополоцк, ПГУ*
Восприятие образа психолога студентами технических и гуманитарных специальностей …… 228
Пышинский А.А. *(Н.А. Окулич), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности профессиональной мотивации современных предпринимателей …… 231
Русак Н.В. *(Ж.В. Рзаева), Барановичи, БарГУ*
Проявление синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов 233
Семерич О.А. *(Т.А. Павлова), Брянск, БГУ им. И.Г. Петровского*
Социально-психологические особенности деятельности руководителей системы высшего профессионального образования ……. 236
Суховерхий В.Ю. *(Е.И. Сутович), Минск, Институт пограничной службы Республики Беларусь*
Долговременная память в профессиональной деятельности пограничников …… 240
Ядченко А.А. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Детерминанты профессионального выгорания педагогов …… 242

Секция 7. ***Психология физической культуры и спорта***

Анисковец К.М. *(А.А. Гаврилович), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
К проблеме психологической подготовки и ее диагностики в спорте …… 245
Бурдоленко С.Н. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Психологические особенности мотивации подростков-волейболистов …… 247

Езерская К.В. *(В.Н. Дворак), Гомель, ГГУ им. Ф.Скорины*
Проблема агрессии в спортивных единоборствах ……. 249
Ермолич Ю.А. *(В.Н. Дворак), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Структура волевых качеств спортсменов …… 252
Каштелян З.И. *(А.А. Гаврилович), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
К вопросу изучения особенностей эмоциональных состояний в спорте …….. 253
Кочетова М.С. *(С. А. Чернов), Чебоксары, ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»*
Влияние взаимоотношений тренера и спортсмена на тренировочный процесс ……. 255
Кравченко П.В. *(А.А. Гаврилович), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
К вопросу изучения личностных особенностей спортсменов …… 258
Мартынюк И.А. *(А.А. Гаврилович), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
К вопросу изучения особенностей внутригрупповых процессов в спортивной деятельности ……... 260
Рудинская Е.Н. *(В.Н. Дворак), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Особенности исследования тревожности у спортсменок-баскетболисток 12–13 лет …….. 262
Свиржевский А.С. *(А.А. Гаврилович), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности мотивационной сферы личности спортсменов ……. 265
Тусова Ю.И. *(В.Н. Дворак), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Проблема психологической подготовки спортсмена к соревнованию …….. 267
Угляница Т.Л. *(Шаров А.В.), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Проблема социально-психологического климата женской футбольной команды …… 269
Якубович Г.В. *(А.А. Лытко), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Изменения в структуре психологической готовности к соревновательной деятельности легкоатлетов как основания для эффективного психологического обеспечения на разных этапах спортивной карьеры 272

Секция 8. ***Девиантное поведение детей и взрослых***

Бурбицкая Д.А. *(О.А. Пшеничная), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности самосознания у людей с аддиктивным поведением 275
Залеская Н.А. *(О.В. Маркевич), Гомель, ГГУ им. Ф.Скорины*
Эмоционально–личностные нарушения детей старшего школьного возраста из алкоголизированных семей …… 276
Кураш А.В. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорина*
Аддиктивное поведение у подростков …… 279

Логвинюк Е.А. *(Г.А.Губарева), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности самооценки подростков, склонных к девиантному поведению ……..……. 281
Сериков А.В. *(С.Н. Жеребцов), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Способность к игровому переживанию личности с алкогольной зависимостью ……. 284
Сухаревич Ю.В. *(Н.С. Зубарева), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Личностные ресурсы защитно-совладающего поведения у подростков с девиантным поведением …… 287
Черных И.А. *(Н.А. Степанова), Тула, ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н.Толстого»*
Выявление склонности к девиантному поведению у акцентуированных подростков ……. 290

Секция 9. ***Психология здоровья***

Глыцюк М.А. *(Е.Г. Богдан), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Способы совладания с кризисом у пациентов, находящихся на почечно-заместительной терапии и ожидающих трансплантацию органов и тканей …….. 293
Длужневская В.И., Крыжановский А.А. *(Т.А. Емельянцева), Минск, БГМУ*
В поиске новых подходов к профилактике детского травматизма: исследование проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности при травмах у детей ……. 296
Дробышевская А.А. *(Н.И. Колтышева), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Специфика доверия к миру у людей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата ……. 298
Жиленкова О.А. *(О.А. Волкова), Белгород, НИУ «БелГУ»*
Гендерный тип личности подростков с ограниченными возможностями здоровья (на примере эмпирического исследования) …….. 301
Мирончук И.С. *(Е.Г. Богдан), Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина*
Характеристики самосознания у пациентов, перенесших трансплантацию органов и тканей ……. 304
Холецкая Н.М. *(В.П. Аберган), Минск, БГПУ имени М. Танка*
Группы поддержки как важнейший инструмент социально-психологической помощи больным онкологическими заболеваниями 307
Чемеревская В.А. *(И.Е. Валитова), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Психологические проблемы питания у детей дошкольного возраста …… 310

Секция 10. ***Компьютерные технологии: за и против***

Аксамит И.А. *(Б.П. Ковалёв), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Гендерные особенности мотивации изучения информатики старшеклассниками …… 314
Андрукевич К.В. *(Т.Е. Яценко), Барановичи, БарГУ*
Эмоциональная составляющая отношения к психологическому он-лайн консультированию у клиентов с различными типами личности 316
Воробей Е.В. *(И.В. Сильченко), Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*
Особенности романтических отношений посредством интернет–общения …….. 319
Жуковская Я.Н. *(Е.И. Медведская), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности мотивации интернет-пользования подростков разного пола ……. 321
Карнейчик Д.А. *(Н.Н. Дудаль), Гомель, ГГУ им.Ф.Скорины*
Особенности стратегий решения проблем интернет-зависимых подростков …… 324
Кондерешко А.Г. *(В.Ю. Москалюк), Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина*
Особенности общения старших подростков – активных пользователей интернета ……. 327
Ступчик Е.Е. *(А. И. Янчий), Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы*
Влияние игровой компьютерной зависимости на здоровье подростков и юношей …….. 330