

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 8

*Рекомендовано
редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Барановичский государственный университет»*

Барановичи
БарГУ
2019

УДК 159.9

Межвузовский сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам возрастной, педагогической и социальной психологии. Представлены результаты теоретико-эмпирических исследований и авторские методические разработки.

Адресуется специалистам системы профессионального образования, студентам учреждений высшего образования, аспирантам, научным и практическим работникам в области образования.

Редакционная коллегия:

д-р с.-х. наук, проф. В. И. Кочурко (*председатель*);
канд. психол. наук, доц. Т. Е. Яценко (зам. председателя редколлегии, науч. ред.);
д-р мед. наук, проф. С. А. Игумнов; д-р психол. наук, проф. Я. Л. Коломинский;
д-р психол. наук Г. В. Лосик; д-р психол. наук, проф. В. В. Рубцов;
д-р психол. наук, проф. В. И. Панов; д-р психол. наук, проф. М. В. Савчин;
д-р психол. наук, проф. В. В. Селиванов; д-р филос. наук, доц. Н. А. Ореховская;
канд. психол. наук, доц. О. В. Белановская; канд. психол. наук, доц. Т. Ф. Велента;
канд. психол. наук Т. Д. Карягина; канд. психол. наук, доц. Е. А. Клещёва;
канд. психол. наук, доц. Е. И. Медведская;
канд. психол. наук, доц. Н. И. Олифирович;
О. Н. Бертош (отв. ред.)

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	6
Анисимова О. А. Социально-психологические трудности адаптации студентов в инклюзивной образовательной среде	7
Анисимова О. А., Яценко Т. Е. Социально-психологические особенности виктимного поведения в юношеском возрасте	17
Белановская М. Л., Олифирович Н. И. Дисфункции родительской семьи как фактор нарушения социализации личности	25
Белоус Р. Н., Довженко В. С. Особенности проявления тревожности у студентов	33
Бельская-Корней Н. В. Особенности установок относительно брака и семьи на современном этапе развития общества	40
Быковская Е. Д., Андрущенко П. В. Взаимосвязь самооотношения юношей и склонности к интернет-аддикции	46
Быковская Е. Д., Толкачева А. О. Представления о стиле семейного воспитания у подростков на первой стадии интернет-аддикции	53
Велива С. В. Психические состояния детей с расстройствами аутистического спектра при различных стилях детско-родительских отношений	59
Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Смыслоразнозначные ориентации студентов в начале XXI века	67
Высоцкая Н. В. Социально-ориентированная деятельность педагога по формированию духовности молодежи в инклюзивной образовательной среде	73
Дробышевская Е. В. О применении комплексного подхода к исследованию психологических особенностей профессиональной деформации личности	78
Есикова Т. В., Лоек К. Развитие духовно-нравственной культуры личности в процессе образования	87
Иванцов С. В. Типы личности в энеаграмме и других типологиях	94
Кайгородова Н. З., Курсакова Е. Н. Эмоциональное выгорание в контексте смыслоразнозначных ориентаций участковых уполномоченных полиции	104
Коптева С. И., Пузыревич Н. Л. Проектная деятельность в рамках волонтерской практики как средство профессиональной самореализации студентов-психологов	111
Кухтова Н. В., Осинский А. Е. Содержательные характеристики самооценки пожилых людей	120
Леякова В. С. Удовлетворенность браком супругов с разным уровнем эмоционального интеллекта	128
Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Проблема одаренности в психологических исследованиях российских и зарубежных ученых	134
Мерзлякова Е. Л., Волков Е. Н. Критическое мышление как основа становления профессионализма: перспективы и сложности реализации подхода в постсоветском пространстве	139
Михайлова Е. С. Особенности проявления копинг-стратегий у курсантов с разным уровнем локуса контроля	149

Нестер Е. Ф., Мартиновская А. В. Особенности типа привязанности к матери и отношения к сиблингам в младшем школьном возрасте	154
Нестер Е. Ф., Шевко Т. Н. Взаимосвязь детско-родительских отношений и креативности мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста	162
Олифиревич Н. И., Башкирова Е. Н. Взаимосвязь мотивации и личностных характеристик студентов-психологов дневной и заочной формы получения образования	170
Олифиревич Н. И., Дмуховская О. П. Гендерные особенности лидерства в супружеской паре	174
Остроменцкая Т. К., Федотов П. В. Личностные особенности продавцов-консультантов с разным уровнем эффективности профессиональной деятельности	180
Ореховская Н. А. Инклюзия в образовании: особенности в российской реальности	186
Осокина К. А. Взаимосвязь когнитивного стиля (полезависимость — полнезависимость) и личностной тревожности в стрессовых состояниях	195
Разумова Е. М., Клюкина А. А. Психологические аспекты волонтерской деятельности	199
Рзаева Ж. В., Степачева С. Г. Особенности эмпатии юношей и девушек из многодетных семей	206
Русецкая Л. А. Отношение будущих педагогов к лицам с особенностями психофизического развития как к потенциально виктимной категории людей	216
Семенова Т. Н. Формирование навыков пересказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи на материале русских и чувашских народных сказок	223
Скрипачева Е. И. Проявление просоциального поведения и его компонентов у детей младшего школьного возраста	231
Соколова К. Л. Динамика профессионального самосознания студентов-психологов	239
Тхорик Н. С., Полещук М. С., Барташевич С. А. Социально-психологические характеристики личности студентов-волонтеров	247
Тхорик Н. С., Тересани Е. Э. Социальные установки к неизлечимо больным у студентов-волонтеров как научно-практическая проблема	251
Шах А. В. Разработка автоматизированной информационной системы для изучения виктимности обучающихся подросткового и юношеского возраста	258
Шулева Е. И. Национально-психологические особенности этнической идентичности и этнической толерантности молодежи	265
Ясинских Л. В. Развитие психологической культуры личности в процессе ценностно-смыслового восприятия произведений искусства	275
Яценко Т. Е., Вольнич У. С. Динамика характеристик пищевого поведения виктимных девушек на протяжении юношеского возраста	283
Яценко Т. Е., Вольнич Я. С. Структура перфекционизма студентов-прокрастинаторов	291

Яценко Т. Е., Подчашинская А. Н. Стиливые характеристики материнского отношения в представлении подростков со здоровым и патологическим перфекционизмом	298
Яценко Т. Е., Подчашинская А. Н. Стиливые характеристики материнского отношения в представлении мальчиков подросткового возраста со здоровым и патологическим перфекционизмом	304
Яценко Т. Е., Олифирович Н. И., Плавник Н. К. Психологическая диагностика виктимности в подростковом и юношеском возрасте: новый психодиагностический инструментарий	312
Сведения об авторах	323

Репозиторий БарГУ

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике научных статей представлены результаты теоретических и эмпирических исследований ученых Беларуси, России, Польши и Украины по актуальным проблемам педагогической, социальной и возрастной психологии, психологии инклюзии и психологии высшей школы. Материалы статей отражают приоритетные векторы психолого-педагогических исследований.

В издании представлено научное рассмотрение психологических феноменов, являющихся новыми для психологической науки: волонтерская деятельность, виктимное поведение, перфекционизм, энеаграмма. Вместе с этим освещение получили проблемы, длительное время уже находящиеся в поле научного дискурса: психология обучения и воспитания одаренных детей, формирование этнической идентичности, профилактика эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий, развитие у обучающихся эмпатии и склонности к просоциальному поведению, психологическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, аддиктивное поведение и пр.

Статьи обладают несомненной научной новизной и практической значимостью, отвечают запросам современного общества. Представлены результаты исследований, выполненных в рамках финансируемых научно-исследовательских проектов.

Сфера практического применения материалов сборника достаточно широка: профессиональное самообразование педагогов-психологов, обновление содержания учебных программ курсов повышения квалификации и переподготовки практических психологов, программ учебных психологических дисциплин в высшей школе, организация научно-исследовательской работы студентов. Публикации могут значимо расширить методическое оснащение деятельности педагогов-психологов учреждений высшего и общего среднего образования, а также будут полезны родителям, заинтересованным в психологическом благополучии своего ребенка и его гармоничном развитии. Безусловно, материалы сборника могут вызывать интерес у магистрантов и аспирантов, поскольку существенно расширяют и углубляют существующее сегодня научное знание о многих психологических феноменах.

Восьмой выпуск сборника, как и предыдущие выпуски, подготовлен по материалам научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы психологии: наука — практике», который ежегодно организует в ноябре кафедра психологии.

О. А. Анисимова

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена исследованию социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обсуждаются результаты не только адаптации и дезадаптации данной категории студентов в условиях учебного заведения, но и их представления о себе, способах реагирования в критических ситуациях, побуждающие к переоценке своих возможностей. Проанализирована специфика социально-психологической адаптации и ресурсы личности студентов в зависимости от курса обучения — с первого до четвертого.

Ключевые слова: инклюзивное образование; личностные особенности студентов с ОВЗ; социально-психологическая адаптация.

Табл. 7. Библиогр.: 3 назв.

O. A. Anisimova

Smolensk State University, Smolensk, Russia

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF THE ADAPTATION OF STUDENTS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the study of the socio-psychological adaptation of students with disabilities. The results are discussed not only of adaptation and maladjustment of this category of students in the conditions of an educational institution, but also of their ideas about themselves, ways of reacting in critical situations, which encourage them to reassess their capabilities. The specificity of the socio-psychological adaptation and the personality resources of the students are analyzed depending on the course of study — from the first to the fourth.

Key words: inclusive education; personality characteristics of students with disabilities; socio-psychological adaptation.

Table 7. Ref.: 3 titles.

Введение. Термин «инклюзивное обучение» принят в международной практике. Во всех странах в данное понятие вкладывается смысл того, что для каждого ребенка создается уникальная,

необходимая только ему образовательная среда. Любой ребенок, независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития, обучается, получая образование, извлекает пользу из совместного обучения со здоровыми сверстниками.

По мнению М. Ю. Лапшиной [1], инклюзивное образование признает, что все дети — индивидуальности с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование, по мнению Л. И. Акатова [2], находится в поиске разработки подхода к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Позитивная тенденция этого успеха отразится и окажет влияние на всех детей (не только на детей с особыми потребностями).

Инклюзивное образование — это специально организованный процесс обучения, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, социальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, где педагоги учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [3].

Инклюзивное образование предъявляет повышенные требования ко всем, кто вовлечен в этот процесс. Оно ставит перед учеными и специалистами-практиками множество вопросов: об адаптации участников инклюзивного образования к условиям обучения, к самому учебному процессу и друг к другу. Это касается как условно здоровых учащихся (УЗ), так и имеющих специальные образовательные потребности и ограничения по здоровью (ОВЗ).

Так, Д. А. Леонтьев считает, что вместо того, чтобы делать акцент на имеющихся нарушениях развития у детей, что само по себе мало влияет на предотвращение различных расстройств и не способствует улучшению здоровья, специалистам следует заниматься сильными сторонами личности, которые включают в себя способность быть активным субъектом собственной жизни, и способствовать развитию этих позитивных качеств, являющихся инструментами поддержания здоровья и обеспечении благополучия человека.

В современной позитивной психологии каждый человек рассматривается как субъект выбора и принятия решений, способный достичь мастерства и стать эффективным, если ему предоставить

возможности и поддержку, необходимые для развития и проявления его способностей.

Результативность процесса адаптации студентов с ОВЗ и создание благоприятной учебной атмосферы является основной задачей образовательного процесса, поскольку это способствует выявлению и коррекции исходных негативных тенденций профессионального становления.

Основная часть. В исследовании по изучению социально-психологической адаптации студентов принял участие 31 человек с ОВЗ — студенты Смоленского государственного университета. Из них 12 человек I курса, 11 человек III курса и 8 — IV курса. Был использован опросник социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированный А. К. Осницким; методика для оценки уровня развития адаптационных способностей личности в модификации А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина; методика исследования личности с помощью модифицированной формы *B* опросника FPI (А. А. Крылов).

Данные методики позволяют определить не только состояние адаптации и дезадаптации в условиях учебного заведения, но и особенности представления о себе, о способах реагирования в критических ситуациях, побуждающих студентов к переоценке себя и своих возможностей (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования социально-психологической адаптированности студентов с ОВЗ

Показатели адаптированности	Курс обучения		
	I	III	IV
Адаптивность	130	135	146
Дезадаптивность	79	80	65
Живость	32	30	32
Принятие себя	42	45	49
Непринятие себя	9	9	9
Принятие других	23	23	25
Непринятие других	16	15	14
Эмоциональный комфорт	22	22	27
Эмоциональный дискомфорт	19	19	15
Внутренний контроль	52	52	56
Внешний контроль	23	22	18

Таким образом, социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ имеет тенденцию к увеличению при переходе с I к III и затем к IV курсу обучения. Деадаптация уменьшается к IV курсу обучения. Имеется положительная динамика социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ. Наши эмпирические данные подтверждают результаты других исследователей (Н. А. Аминов, Р. Р. Бибрих, В. И. Натаров, Т. М. Щеглова и др.). Полученные результаты позволили разделить всех испытуемых по уровню развития социально-психологической адаптации на три группы: с высоким, средним и низким уровнем (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Распределение студентов с ОВЗ в зависимости от уровня социально-психологической адаптации (в %)

Курс обучения	Уровень адаптации		
	низкий	средний	высокий
I	9	39	52
III	9	35	56
V	6	16	76
Среднее значение	8,3	28,4	65,3

На протяжении всех лет обучения группа высокоадаптированных студентов с ОВЗ увеличилась с 52% до 76%. Группа со средним уровнем адаптации уменьшилась с 39% до 16%. Группа с низким уровнем адаптации имеет тенденцию уменьшаться (с 9 до 6%).

На первом году обучения в группу с высоким уровнем социально-психологической адаптированности вошли 52% студентов с ОВЗ, в группу со средним уровнем — 39%, в группу с низким — 9%. На третьем году обучения в группу с высоким уровнем социально-психологической адаптации попали 56% студентов с ОВЗ, в группу со средним — 35% испытуемых, в с низким — 9%. На четвертом году обучения в группу с высоким уровнем социально-психологической адаптации были отнесены 76% студентов с ОВЗ, в группу со средним — 16%, в группу с низким уровнем — 8% испытуемых. Таким образом, количество высокоадаптированных студентов имеет тенденцию к увеличению при переходе с I на IV курс обучения.

Высокоадаптированные студенты с легкостью принимают новые социальные условия своей жизнедеятельности. Это может быть связано с личными особенностями (самопринятие, принятие других, стремление к доминированию, активности, управление эмоциональными состояниями), с успешным выбором профессии, широким кругом общения. Студенты, отнесенные в группу со средним уровнем социально-психологической адаптации, не всегда легко принимают новые социальные условия жизнедеятельности и не всегда быстро вступают в контакт с новыми людьми. Низкоадаптированные студенты испытывают трудности с принятием норм новой социальной среды, неопределены в выборе профессии, в низкой степени принимают себя, свои возможности, им сложно управлять своим эмоциональным состоянием. Они отличаются непринятием других, что затрудняет установление контактов с людьми.

Далее обратимся к рассмотрению результатов по методике оценки уровня развития адаптационных способностей личности в модификации А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 —Уровень развития адаптационных способностей студентов с ОВЗ (средние значения)

Курс обучения	Составляющие адаптационных способностей			
	Поведенческая регуляция и нервно-психическая устойчивость	Коммуникативный потенциал	Морально-нравственная нормативность	Личностный потенциал адаптации
I	8	9	8	82
III	4	5	6	51
IV	2	3	4	20

Результаты показали:

— высокий уровень поведенческой регуляции характерен для студентов IV курса, средний — для студентов III курса. Студенты имеют высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, обладают высокой адекватной самооценкой и адекватным восприятием действительности. Низкий уровень поведенческой регуляции, склонность к нервно-психическим срывам, низкая самооценка характерны для студентов I курса с ОВЗ;

– высокий уровень коммуникативного потенциала имеют студенты IV курса, средний — студенты III курса. Они обладают высоким уровнем коммуникативных способностей, легкостью установления контактов с окружающими, неконфликтностью. У студентов I курса обнаружен низкий уровень коммуникативного потенциала;

– высокий уровень морально-нравственной нормативности имеют студенты IV курса, средний уровень коммуникативного потенциала — III курса, т. е. они обладают высоким уровнем социализации, адекватно оценивают свою роль в коллективе, ориентированы на соблюдение общественных норм поведения. У студентов I курса обнаружен низкий уровень морально-нравственной нормативности, что может указывать на низкий уровень социализации.

У студентов IV и III курсов с ОВЗ высокий уровень личностного потенциала адаптации по сравнению со студентами I курса. Таким образом, имеется положительная динамика развития личностного потенциала развития у студентов с ОВЗ.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью модифицированной формы *B* опросника FPI в модификации А. А. Крылова (таблица 4).

Т а б л и ц а 4 — Результаты исследования личности студентов с ОВЗ (средние значения)

Личностные характеристики	Курс обучения		
	I	III	IV
Невротичность	8	7	6
Спонтанная агрессивность	5	5	5
Депрессивность	8	7	5
Раздражительность	8	5	4
Общительность	3	7	9
Уравновешенность	5	4	5
Реактивная агрессивность	3	4	3
Застенчивость	5	5	4
Открытость	9	10	9
Эмоциональная лабильность	7	7	6
Маскулинность/феминность	6	6	7

Установлено:

– студентам всех курсов с ОВЗ свойственен средний уровень спонтанной агрессивности, уравновешенности, реактивной агрессивности, застенчивости, эмоциональной лабильности, маскулинности/феминности;

– у студентов всех курсов отмечен высокий уровень невротичности, что может указывать на высокую тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью, повышенной чувствительностью. Следует отметить отрицательную динамику уровня невротичности — имеет место тенденция ее последовательного уменьшения при переходе с I к IV курсу;

– уровень депрессивности студентов IV и III курсов в пределах нормы. Им свойственна естественная жизнерадостность, непринужденность в межличностных отношениях, успешность в выполнении деятельности, требующей активности. У студентов I курса высокий уровень депрессивности (сниженный фон настроения, погруженность в собственные переживания, скованность в общении);

– уровень раздражительности у студентов IV и III курсов находится в пределах нормы. Им присущи ответственность, добросовестность, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, соблюдают этические стандарты, стремятся к выполнению социальных требований. У студентов I курса высокий уровень раздражительности, что может свидетельствовать о плохой саморегуляции психических состояний, о неспособности к работе, требующей напряжения, высокого уровня контроля за действиями, волевых усилий, концентрации, сообразительности;

– студенты IV и III курсов отличаются высокой общительностью. Для них характерны богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, внимательное отношение к людям. Первокурсники малообщительны.

Нами были установлены взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптивности и личностными особенностями студентов с ОВЗ (вычислялся коэффициент корреляции Пирсона). В таблицах 5—7 представлены статистически значимые связи ($p < 0,05$).

Т а б л и ц а 5 — Результаты корреляционного анализа для выборки студентов I курса

Личностные характеристики	Показатели социально-психологической адаптированности									
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль
Невротичность	-0,42	0,39	-0,41	0,41	-0,39	0,43	-0,39	0,41	-0,38	-0,38
Депрессивность	-0,43	0,41	-0,44	0,43	-0,40	0,42	-0,41	0,44	-0,39	-0,42
Раздражительность	-0,44	0,38	-0,40	0,42	-0,38	0,41	-0,39	0,43	-0,42	-0,41
Уравновешенность	0,46	-0,42	0,45	-0,43	0,42	-0,45	0,44	-0,44	0,39	0,42
Открытость	0,46	-0,42	0,45	-0,43	0,42	-0,45	0,44	-0,44	0,39	0,42
Эмоциональная лабильность	-0,41	0,41	-0,39	0,40	-0,38	0,42	-0,39	0,44	-0,41	-0,42

Т а б л и ц а 6 — Результаты корреляционного анализа для выборки студентов III курса

Личностные характеристики	Показатели социально-психологической адаптированности									
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль
Невротичность	-0,39	0,43	-0,42	0,46	-0,41	0,44	-0,45	0,40	-0,39	-0,41
Депрессивность	-0,40	0,40	-0,42	0,39	-0,42	0,40	-0,41	0,42	-0,38	-0,40
Раздражительность	-0,39	0,39	-0,40	0,41	-0,39	0,42	-0,40	0,42	-0,41	-0,40
Уравновешенность	0,44	-0,44	0,43	-0,42	0,42	-0,43	0,41	-0,39	0,39	0,41
Открытость	0,40	-0,38	0,40	-0,40	0,44	-0,42	0,41	-0,40	0,41	0,40
Эмоциональная лабильность	-0,43	0,42	-0,41	0,44	-0,39	0,44	-0,40	0,41	-0,42	-0,40

Т а б л и ц а 7 — Результаты корреляционного анализа для выборки студентов IV курса

Личностные характеристики	Показатели социально-психологической адаптированности									
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль
Невротичность	-0,41	0,44	-0,43	0,40	-0,39	0,40	-0,41	0,41	-0,39	-0,42
Депрессивность	-0,41	0,42	-0,42	0,41	-0,42	0,44	-0,46	0,42	-0,39	-0,40
Раздражительность	-0,39	0,43	-0,45	0,40	-0,39	0,44	-0,41	0,40	-0,42	-0,41
Уравновешенность	0,45	-0,43	0,43	-0,40	0,41	-0,45	0,46	-0,39	0,41	0,42
Открытость	0,42	-0,39	0,41	-0,42	0,45	-0,43	0,44	0,40	0,42	0,43
Эмоциональная лабильность	-0,44	0,44	-0,45	0,43	-0,42	0,41	-0,41	0,43	-0,44	-0,41

Показатели адаптивности/деадаптивности и показатели личностных особенностей обнаружили статистически значимые связи ($p < 0,05$), а именно параметр адаптивности положительно коррелирует со шкалами «уравновешенность», «открытость».

Установлено следующее:

– чем выше деадаптированность, тем выше невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность студентов с ОВЗ;

– чем выше принятие себя, тем выше уравновешенность, открытость студентов с ОВЗ;

– чем выше непринятие себя, тем выше невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность студентов;

– чем выше принятие других, внутренний контроль и эмоциональный комфорт, тем выше уравновешенность, открытость студентов с ОВЗ;

– чем выше эмоциональный дискомфорт, тем выше невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность студентов с ОВЗ;

– чем выше внешний контроль, тем выше невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность студентов с ОВЗ.

Определены отрицательные корреляции. Установлено:

– чем выше адаптивность, тем ниже уровень невротичности, депрессивности, раздражительности, эмоциональной лабильности студентов с ОВЗ;

– чем выше дезадаптированность, тем ниже уровень уравновешенности, открытости студентов с ОВЗ;

– чем выше уровень принятия себя, тем ниже невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность студентов с ОВЗ;

– чем выше эмоциональный дискомфорт, уровень непринятия себя и других, тем ниже уравновешенность, открытость студентов с ОВЗ;

– чем выше эмоциональный комфорт, тем ниже невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность студентов с ОВЗ;

– чем выше внутренний и внешний контроль, тем ниже невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность.

Заключение. Полученные результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

– В структуре социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ на разных курсах существуют значимые различия. Уровень социально-психологической адаптации студентов имеет тенденцию к увеличению на протяжении обучения в университете. Уровень дезадаптивности имеет тенденцию к снижению с первого года обучения.

– На протяжении всех лет обучения число высокоадаптированных студентов с ОВЗ последовательно увеличивается.

– Студенты с ОВЗ III и IV курсов имеют высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, обладают высокой адекватной самооценкой и адекватным восприятием действительности. Низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, низкой самооценки и адекватного восприятия действительности имеют студенты с ОВЗ I курса.

– Студенты IV и III курса обладают высоким уровнем коммуникативных способностей, легкостью установления контактов с окружающими, неконфликтность. У студентов I курса обнаружен низкий уровень коммуникативного потенциала.

– Студенты IV и III курса обладают высоким уровнем социализации, адекватного оценивания своей роли в коллективе, ориентации на соблюдение общественных норм поведения. У студентов I курса обнаружен низкий уровень морально-нравственной нормативности.

– Студенты IV и III курса обладают высоким уровнем личностного потенциала адаптации по сравнению с первокурсниками.

– Способствуют социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ следующие личностные характеристики: уравновешенность, открытость, а также низкий уровень невротичности, депрессивности, раздражительности, эмоциональной лабильности.

Список цитируемых источников

1. Лапшина, М. Ю. Адаптация детей с ограниченными возможностями как социокультурная проблема / М. Ю. Лапшина // Мир соврем. науки. — 2012. — Вып. 4. — С. 118—123.

2. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ / Л. И. Акатов // Психологические основы. — М. : Владос, 2013.

3. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. — М. : Академия, 2005.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

УДК 159.9

О. А. Анисимова¹, Т. Е. Яценко²

¹Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия

²Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается содержание понятия «виктимность». Представлены попытки определить понятие «социально-психологическая виктимность», ее виды, типы и уровни. Анализируется диагностический инструментарий виктимного поведения в юношеском возрасте, описывается характеристика лиц юношеского

возраста с повышенной виктимностью. Рекомендованы мероприятия, сконцентрированные на предотвращении и профилактике виктимного поведения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: виктимность; предрасположенность в виктимном поведении; виктимное поведение; социально-психологические особенности виктимности; виктимная ситуация; жертва; личность; юношеский возраст; диагностика виктимного поведения; профилактика виктимного поведения.

Библиогр.: 11 назв.

О. А. Anisimova¹, Т. Е. Yatsenka²

¹*Smolensk State University, Smolensk, Russia*

²*Baranovichi State University, Baranavichy, Belarus*

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF VICTIM BEHAVIOR IN YOUTH

The article discusses the content of the concept of "victimnost". The attempts to define the concept of "socio-psychological victimnost", its types, types and levels are presented. The diagnostic tools of victimization behavior in adolescence are analyzed, the characteristics of adolescents with increased victimization are described. Recommended activities focused on the prevention and prevention of victimization behavior in adolescence.

Key words: victimization; susceptibility to victimization behavior; victimization behavior; socio-psychological characteristics of victimhood; victim situation; victim; personality; adolescence; diagnosis of victimization behavior; victimization prevention.

Ref.: 11 titles.

Введение. Виктимность — это характеристика, описывающая деформированное поведение личности с учетом социального, биологического, психологического отклонения, фиксированного в привычность, не надлежащего нормам безопасности и обуславливающего возможную или действительную предрасположенность человека становиться жертвой [1].

С. Л. Сибиряков пишет о том, что виктимность — это склонность человека становиться жертвой при определенных социально-психологических условиях и ситуациях [2].

Согласно А. И. Папкину, виктимность — это комплекс физических, психических и социальных черт и признаков личности, повышающих вероятность ее преобразования в жертву [3].

В русле субъектно-средового подхода Т. Е. Яценко определяет виктимность как исполнение человеком в межличностном взаимо-

действии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [4; 5].

В. Г. Ившин, С. Ф. Идрисова, Л. Г. Татьяна [6] описывают основные признаки, которые свойственны виктимной личности:

– личностные, социально обусловленные: устремленность, направленность, нравственность, этичность, моральность, установки, аргументы, мотивы, обнаруживающиеся в разных социальных плоскостях (к себе, к другим, к работе, к вещам);

– персональный полученный опыт: познания, сведения, навыки, манеры, умения, привычки;

– специфика взаимодействия с окружающим макросоциумом и микросоциумом посредством реализации ее жизненного сценария.

М. В. Шакурова выделяет разновидности виктимности, которые могут проявляться и как отдельное свойство личности, и комплексно:

– виктимогенная деформация, которая предполагает сплав социально-психологических свойств личности, соединенных с неблагоприятными условиями адаптации и социализации;

– профессиональная виктимность, которая характеризует социальную роль субъекта, увеличивающую вероятность стать жертвой;

– возрастная виктимность, характеризующая биологические и психофизиологические особенности личности, предопределяющие ее подверженность виктимизации;

– виктимность-патология, учитывающая аномальность в развитии личности и ее состояний [7].

Г. И. Уразаева описывает виды и типы виктимности: общая, специальная, ролевая, ситуационная, приобретенная [8].

Выделяют типы виктимности: реализованная, актуальная.

А. В. Майоров характеризует уровни виктимности: «нормальный», свойственный и характерный для субъекта с хорошей адаптацией; «среднестатистический», связанный с социальными условиями и нормами и установленной социокультурной нормой; «высокий», объединенный определенными качествами личности, увеличивающими уровень ее уязвимости и уменьшающими величину адаптационных процессов [9].

Высоким уровнем личностно-ситуативной виктимности характеризуются женщины, несовершеннолетние молодые люди, пенсионеры, инвалиды, маргинальные слои населения и др.

По мнению И. Г. Малкиной-Пых, виктимное поведение — это отклонение, основанное на таких факторах, как склонность, внешние условия и ситуации, воздействие социума [10].

Компонентами виктимности выступают:

– физико-биологический (биологические детерминанты виктимности);

– эмоционально-установочный (преобладающий эмоциональный фон виктимной личности, как правило, депрессивный, сочетающийся с пессимистической оценкой событий);

– деятельностно-практические (устойчивые формы виктимного реагирования на широкий спектр жизненных ситуаций, паттерны виктимного поведения, систематически воспроизводимые в межличностных отношениях);

– аксиологический (ценностные ориентации и потребности личности, склонной воспринимать и позиционировать себя как жертву);

– интеллектуально-волевой (виктимное мышление, степень целенаправленности и осознанности виктимного поведения);

– ситуационный, социально-ролевой (виктимность как результат сочетания виктимногенных обстоятельств и личностных качеств жертвы).

Таким образом, проанализировав различные атрибуты виктимности, можно предположить, что в основе ее фундамента развития заложен социально-психологический механизм, образованный и сформированный на взаимодействии внешних (социальных) и внутренних (психологических) факторов и дисбаланс между ними.

Виктимному поведению чаще всего подвержены молодые люди, так как их неустойчивая психика в большей степени уязвима по сравнению с психикой взрослых людей.

Мы полагаем, что молодое поколение, особенно, в студенческий период, наиболее расположено к виктимизации и представляет собой переходный период жизни, характеризующийся постепенным взрослением и развитием самосознания и самооценки. Если развитие самопознания и самооценки молодых людей происходит с нарушением процесса адаптации, у них может сформироваться неадекватная самооценка, неустойчивая эмоционально-волевая сфера, беспокойность, тревожность, враждебность, недружелюбие агрессивность и т. д., что приводит к образованию к усвоению жизненной стратегии жертвы.

Основная часть. Нами было проведено исследование при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010). Для диагностики предрасположенности к виктимному поведению студентов в юношеском возрасте использовалась методика «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андрониковой. Исследование проходило на базе Смоленского государственного университета (выборка представлена студентами в возрасте 17—22 лет: 50 юношей и 60 девушек) и Барановичского государственного университета (выборку составили 80 человек: 40 девушек и 40 юношей).

Результаты исследования на российской выборке. У 53% студентов выявлена склонность к виктимному поведению. Из них:

– 32% студентов склонны к гиперсоциальному виктимному поведению. Гиперсоциальное поведение — жертвенное поведение, социально одобряемое и ожидаемое. Это люди активные, самоуверенные, нетерпимые к поведению, нарушающему общественный порядок. Именно такое положительное поведение навлекает на них действия агрессора;

– 40% студентов склонны к некритичному виктимному поведению. Студенты демонстрируют неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов. Некритичность может проявиться на базе как негативных личностных черт (алчность, корыстолюбие и др.), так и положительных (щедрость, доброта, отзывчивость, смелость и др.);

– 28% студентов склонны к самоповреждающему виктимному поведению. Это жертвенность, связанная с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. Для них характерно поведение двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которое характеризуются склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для самого человека и окружающих. Они могут не осознавать последствий своих действий или не придавать им значения, надеясь, что все обойдется.

Изучение адаптационного потенциала и особенностей психоэмоционального состояния молодежи, склонной к проявлению различных видов виктимного поведения, показало:

– молодежь с гиперсоциальным видом виктимного поведения характеризуется высоким уровнем адаптации, который происходит за счет позитивного отношения к себе и к другим людям. Наблюдается уверенность в себе, оптимизм, активность, социальная нормативность, ответственность, отзывчивость, высокая коммуникабельность. Психоэмоциональное состояние характеризуется высоким уровнем активности и настроения, эмоциональным комфортом;

– молодежь с некритичным видом виктимного поведения характеризуется средним уровнем адаптации, который поддерживается в основном за счет высокого позитивного отношения к другим людям. Однако наблюдается пониженное принятие себя, что приводит к высокой отзывчивости и неспособности отказа другим людям. Психоэмоциональное состояние характеризуется снижением самочувствия и эмоционального комфорта;

– молодежь с самоповреждающим видом виктимного поведения характеризуется средним уровнем адаптации, который поддерживается за счет высокой уверенности в себе, принятия себя и других людей. Психоэмоциональное состояние характеризуется сниженным эмоциональным комфортом, самочувствием и настроением.

Таким образом, доминирующими видами виктимного поведения у студентов являются гиперсоциальное, некритическое и самоповреждающее поведение.

Результаты исследования на белорусской выборке. Группу риска в связи с высоким уровнем выраженности склонности к некритичному виктимному поведению составляют 15,5% девушек и 12,5% юношей. Они демонстрируют неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации, склонны к идеализации людей, оправданию негативного поведения других, не замечают опасности.

Высокий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению наблюдается у 5% девушек и 15% юношей. Они склонны попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т. д.). Для них характерно намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации.

Самоповреждающий тип виктимного поведения выражен у 10% девушек и 17,5% юношей. Они провоцируют окружающих на причинение им вреда, умышленно причиняют себе физический или имущественный вред, имея выгоду от такого поведения.

Высокий уровень склонности к инициативному типу виктимного поведения ярко выражен у 15% девушек и 15% юношей. Им свойственно жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Они проявляют необоснованную смелость, решительность.

Реже всего встречается среди респондентов юношеского возраста пассивный тип виктимного поведения (девушки — 10%, юноши — 10%). Они не оказывают сопротивления, противодействия на угрожающие действия со стороны других людей, могут иметь установку на беспомощность, низкую самооценку. Склонны к зависимому поведению, уступчивы, оправдывают чужую агрессию, склонны всех прощать.

Высокий уровень реализованной виктимности отмечен у 15% девушек и 12,5% юношей. Они достаточно часто попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации, возможно, они стремятся к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера.

Заключение. Белорусские девушки больше предрасположены к проявлению инициативного и некритичного виктимного поведения, а белорусские юноши — самоповреждающего, инициативного, агрессивного виктимного поведения. Для российских студентов в большей степени характерны гиперсоциальное, некритическое и самоповреждающее виктимное поведение.

Необходима виктимологическая профилактика, т. е. деятельность, направленная на снижение у молодых людей возможности стать жертвой. Это, прежде всего, научно аргументированные, обоснованные и своевременно осуществляемые мероприятия, направленные на предупреждение вероятных и потенциальных физических, психологических или социокультурных негативных условий, ситуаций; сохранение, поддержка благоприятных условий и уровня жизни и здоровья молодых людей; помощь и поддержка молодых людей в раскрытии их внутреннего потенциала и достижении социально значимых перспективных целей; проведение психопрофилактических мероприятий для молодых людей группы риска [8].

Результативность и действенность профилактических мероприятий, по мнению Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкого, может быть осуществлена исключительно при надлежащих составляющих: направленности на устранение источников дискомфорта, как в молодом человеке, так и в социальной среде его жизни; создание условий для осознанного алгоритмичного опыта при решении возникающих перед ним проблем; обучение молодых людей новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей или сохранить здоровье [11].

Приоритет в профилактической работе с молодыми людьми с проблемами виктимного поведения должен основываться на мерах неправового характера с учетом педагогических, психологических, социальных и медицинских основ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. *Ривман, Д. В.* Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. — СПб. : Питер, 2002. — 304 с.
2. *Сибиряков, С. Л.* Актуальные проблемы криминологии, криминальной виктимологии и девиантологии : сб. избр. науч. ст. (2000—2013 гг.) / С. Л. Сибиряков. — Волгоград : ВолгГМУ, 2013. — 120 с.
3. *Папкин, А. И.* Современная криминальная виктимология / А. И. Папкин. — Домодедово : ВИПК МВД России, 2006. — 157 с.
4. *Яценко, Т. Е.* Девикутимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
5. *Яценко, Т. Е.* Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девикутимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
6. *Ившин, В. Г.* Виктимология / В. Г. Ившин, С. Ф. Идрисова, Л. Г. Татьяна. — М. : Волтерс Клувер, 2011. — 252 с.
7. *Шакурова, М. В.* Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. — М. : Академия, 2002. — 265 с.
8. *Уразаева, Г. И.* Психология виктимной личности / Г. И. Уразаева. — Казань : КЮИ МВД России, 2014. — 284 с.
9. *Майоров, А. В.* Виктимологическая модель противодействия преступности : монография / А. В. Майоров. — М. : Юрлитинформ, 2014. — 224 с.

10. *Малкина-Пых, И. Г.* Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2010. — 864 с.

11. *Варчук, Т. В.* Виктимология / Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий ; под ред. С. Я. Лебедева. — М. : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2012. — 191 с.

Материал поступил в редколлегию 17.05.2018

УДК 316.6:316.811

М. Л. Белановская, Н. И. Олифирович

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

ДИСФУНКЦИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье обосновывается актуальность изучения семьи как фактора нарушения социализации личности. Внимание сфокусировано на аспекте влияния семейной системы и ее дисфункций на представления индивида о браке и семье и на готовность молодых людей к браку. Приведены результаты эмпирического исследования представлений девушек из полных и неполных семей о своей будущей семье, об актуальных взаимоотношениях респонденток с противоположным полом, отношения девушек к браку и готовности к нему. С помощью статистических критериев определено влияние родительской семьи девушек на исследуемые параметры.

Ключевые слова: готовность к браку; отношение к браку; полная и не полная семья; представления о браке; семья; социализация личности.

Библиогр.: 10 назв.

M. L. Belanovskaya, N. I. Olifirovich

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus

DYSFUNCTIONS OF THE PARENTAL FAMILY AS A FACTOR OF VIOLATION OF THE SOCIALIZATION OF THE PERSON

The article proves the urgency of studying the family as a factor in the violation of the socialization of the individual. Attention is focused on the aspect of the influence of the family system and its dysfunctions on the individual's ideas about marriage and the family and on the willingness of young people to marry. The results of empirical research

of the representations of girls from full and incomplete families about their future family, about the actual relationships of respondents with the opposite sex, the relationship of girls to marriage and readiness for it are presented. With the help of statistical criteria, the influence of the parents' family on the parameters studied is determined.

Key words: readiness for marriage; attitude towards marriage; complete and incomplete family; representation of marriage; a family; socialization of the individual.

Ref.: 10 titles.

Введение. Развитие и социализация индивида опосредуется той социальной средой и семейной системой, в которой он формируется и функционирует. Существует взаимный детерминизм: социум влияет на функционирование семьи — изменения семьи следуют за общественно-экономическими изменениями, а семья оказывает воздействие на социум, так как является его структурной единицей. Несмотря на то, что семейная система и социальная среда тесно взаимосвязаны и семейная система является составной частью социальной среды в качестве социального института, можно отметить и самостоятельное влияние на личность семьи и социума. При этом, для полноценного становления личности требуется интеграция как родительского, так и общественного опыта.

Семья располагает уникальными средствами воздействия на индивида. Значение семьи в современном обществе неоспоримо, ведь без здоровой семьи невозможно и здоровое общество.

Результатом искреннего, доброжелательного и позитивного общения взрослого и ребенка являются сформированные у ребенка чувство доверия к миру, привязанность к родителям и другим близким людям. В свою очередь, ребенку, выросшему в условиях социальной депривации, присущи недоверие к людям, подозрительность, склонность к отстраненности, изоляции, нарушенным контактам [1].

Кроме всего прочего, наличие у молодого человека эффективной модели (образа) родительской семьи и положительных переживаний, связанных с качеством сложившихся в ней отношений, является важным фактором готовности к браку в будущем [2, с. 125]. В свою очередь, вступление в брак является важным этапом становления социальных отношений в период ранней взрослости.

Основная часть. Существует определенное наследование семейных отношений и проецирование отношений из родительской семьи на отношения с будущим супругом или супругой.

Исследователи Р. В. Овчарова, А. С. Спиваковская, Д. С. Никулина сходятся во мнении, что семейная атмосфера, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации и установки родителей — ведущие факторы развития личности. Родители, в большинстве своем, являются для ребенка значимыми фигурами. Осуществление ими родительской и супружеской роли, осознано или неосознанно, копируется молодыми людьми в собственной семье. На ту же тенденцию указывает и Р. Р. Калинина: практически единственным образцом семьи, семейных отношений для каждого человека является семья его родителей.

Сценарий социализации, согласно В. Н. Дружинину, выглядит следующим образом: первоначально дети приобретают в качестве образца модель отношений супругов в родительской семье; затем они проигрывают эти отношения со своими старшими или младшими братьями и сестрами; на основании оценки сходства моделей семей они выбирают партнеров по браку и воспроизводят структуру ролевых отношений родительской семьи в своей новой семье [3, с. 13].

Г. М. Андреева отмечает, что особое влияние на будущие взаимоотношения детей с партнерами оказывает развод родителей, который увеличивает вероятность развода выросших детей. Установлено также, что у людей, чья личная жизнь не удалась, чаще встречались разведенные братья и сестры. Кроме того, на прочность создаваемого брачного союза влияют частые конфликты в родительской семье и отрицательная эмоциональная атмосфера внутри семейной системы. Вероятно, в конфликтных и неполных семьях дети не получают адекватного представления о модели успешных взаимоотношений в семье. При этом в семьях, где есть разведенные, может складываться более терпимое и допустимое отношение к разводу («готовность к разводу») [4]. Развод родителей в три раза увеличивает вероятность развода у детей по сравнению с теми, кто рос в полной семье [5, с. 23].

Интересная тенденция была также выявлена Т. И. Дымновой: дети из благополучных семей неосознанно предпочитают друг друга при брачном выборе и это, в свою очередь, обеспечивает высокий уровень их жизни и высокий уровень жизнеспособности их детей [1]. Данный факт находит свое подтверждение и у зарубежных авторов: перенос поведения в браке из поколения в поколение; модель конфликтного поведения родителей при взаимодействии

с ребенком или с другим родителем влияет на то, как будут вести себя дети в конфликтных ситуациях в их будущих любовных отношениях [6]. Из наиболее вероятных негативных последствий неблагоприятного «семейного сценария» для детей в будущем, можно отметить необдуманность заключения браков, психологическую неподготовленность к замужеству, неадекватность брачных установок и ожиданий, что, в конечном итоге, может привести к разрушению брака.

Исследователи отмечают, что для благоприятного воспитания и социализации ребенка, его адаптации в обществе, необходима семья с устойчивой структурой и полноценным составом, адекватно функционирующая и обеспечивающая удовлетворение всех его витальных потребностей [7; 8]. В. Н. Дружин также указывает на данный факт, отмечая, что основная причина нарушения семейных отношений — проявление у одного из супругов потребностей, которые в детстве не удовлетворялись родителями. Ребенок относится к другим, так же, как и родители относились к нему. Он сам относится к себе, как относились к нему родители в детстве. Он интериоризирует способы родительского отношения и управления поведением. Так доминирование становится жестким саморукотворством, а пренебрежение преобразуется в самообвинение [3, с. 14].

Важный фактор хорошей социализации молодых людей и построения психологически здоровых отношений в будущем — проживание в семьях, где родители способны сочетать собственную независимость с эмоционально близкими отношениями со своими родственниками. Выросшие в таких семьях люди способны преодолевать противоречия между потребностью в слиянии и потребностью в сохранении индивидуальных границ, способны находить наиболее приемлемую для обоих партнеров дистанцию во взаимоотношениях [2, с. 127]. Данный тезис находит свое подтверждение и у зарубежных авторов. Продолжительная интимность может присутствовать, когда оба индивида в состоянии быть и самостоятельными, и в то же время быть вместе [6].

На современном этапе развития социума существует еще один актуальный негативный феномен — инфантилизация молодого поколения. Л. Б. Шнейдер указывает, что гуманистическая позиция родителей в воспитании детей провоцирует создание условий, в которых дети растут без потрясений, огражденные родительской заботой от какого-либо воздействия со стороны окружающего мира.

Данный факт ведет к увеличению периода детства современного человека и общей «инфантилизации» молодого населения. Из этого автор выводит два последствия — появление желания пожить для себя (без детей и серьезной ответственности, которую накладывает семья); симбиоз детей и родителей. Инфантилизация негативно влияет на готовность молодых людей к браку.

Большое влияние на процесс социализации личности и формирования адекватных представлений о семье и ее структуре имеет ролевая структура родительской семьи. Нормальное полоролевое развитие детей требует наличия как женского, так и мужского образцов. Негативные последствия современной гендерной перестройки в семьях подробно описаны в работе М. Клее. Неполнота или видимость полноты (что может наблюдаться как в дисфункциональных семьях, так и в неполных семьях) — одна из основных современных тенденций развития семьи. Без уравновешивающего влияния отца, без его общения с ребенком роль матери гипертрофируется. Ее влияние на психическое развитие ребенка становится чрезмерным, ребенок получает ограниченный набор вариантов поведения, у него нет выбора при общении. Отстранение отца от функции воспитания детей и перекладывание этой роли только на мать приводит к тому, что сыновья не готовятся к исполнению мужской роли, отцовских обязанностей, нередко усваивают «женский тип» поведения (феминизация). Такие мальчики часто менее инициативны, более робки, менее зрелы в социально-гражданском отношении. Иногда мальчик, воспитываемый без участия отца, усваивает агрессивный, жестокий тип поведения как противоположный женскому. В семейной жизни такие люди, как правило, не способны сочувствовать, сопереживать, управлять своим поведением, а мужественность нередко проявляют путем демонстрации псевдомаскулинного поведения (алкоголизация, проявления различных форм агрессии и т. п.) [9, с. 84].

Также оказывают существенное влияние на формирование взаимоотношений индивида с противоположным полом и, впоследствии сказываются на его готовности к браку, семейные сценарии. Семейный сценарий — непрерывно развертывающийся жизненный план, содержащий установленные традиции и ожидания для каждого члена, которые успешно передаются из поколения в поколение. Сценарии программируют человека на выполнение некоторых действий, в частности, связанных с взаимоотношениями с партнерами и форми-

рованием будущей семьи [2]. Такие сценарии могут обусловить появление у субъекта желания вступать в брак, приемлемость и возможность отложить вступление в брак или же совсем отказаться от брака.

Было проведено исследование, ориентированное на выявление представлений девушек о своей будущей семье и изучение влияния родительской семьи на их готовность к браку. В исследовании принимали участие студентки 2—4 курсов в возрасте от 19 до 21 года. Общее количество респондентов — 58 девушек. В процессе анкетирования испытуемые были разделены на две группы: девушки из полных (37 респонденток, 63,8%) и неполных (21 респондентка, 36,2%) семей. Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью статистического пакета Statistica с использованием статистического критерия *U*-Манна—Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Было выявлено, что средний возраст, в котором респондентки хотели бы вступить в брак, колеблется от 22,8 лет до 24,6 лет (средний возраст по совокупности всех выборок — 23,5 года). Различий по данному параметру в зависимости от того, является ли родительская семья девушек полной или не полной, выявлено не было. Можно также говорить о динамике по данному параметру относительно переменной возраста респонденток. Выявлено, что студентки юношеского возраста выбирают в качестве желаемого возраста вступления в брак более ранний возрастной период по сравнению со студентками возраста ранней зрелости. Это вполне закономерно, так как по мере того, как девушка становится старше, возраст предполагаемого вступления в брак отодвигается на более поздний срок.

Исследование желания девушек вступать в брак показало, что большинство респонденток не представляют без него своей жизни. Лишь незначительная часть девушек (8,6%) показала относительно меньшее желание вступать в брак. При дальнейшем сравнении показателей в зависимости от того, является ли родительская семья респонденток полной или неполной, статистических различий выявлено не было.

Отношение к своему будущему браку у студенток в основном положительное. 74,1% девушек соглашались с утверждением, что их брак будет идеальным. Студентки из неполных семей по данному показателю имеют несколько меньшие баллы по сравнению со студентками из полных семей, которые, вместе с тем, не достигают уровня статистической значимости.

Были проанализированы основные факторы, которые, по мнению респонденток, оказали наибольшее влияние на их отношение к браку. Большинство респонденток считает, что их отношение к браку определил опыт жизни в родительской семье (86,2%), собственный опыт отношений (74,1%), опыт друзей и знакомых (81,0%). Менее значимыми для респонденток оказались такие факторы, как религия, телевидение и СМИ, собственные убеждения и браки родственников и знакомых. Различий по данному параметру в зависимости от того, является ли родительская семья девушек полной или не полной, выявлено не было.

Изучение наиболее важных факторов замужества, т. е. условий, без которых вступление в брак невозможно, показало, что независимо от полной или неполной родительской семьи девушек наибольшую значимость в качестве необходимых условий имеют: наличие чувств, жилья, позитивное отношение родителей. По остальным, менее значимым, факторам наблюдается некоторый разброс значений. При этом финансовая состоятельность, физическая привлекательность партнера и его личностные качества также являются значимыми для всех респонденток. Наименьшую значимость имели такие факторы, как определенный уровень образования партнера, возраст, этническая принадлежность и религиозные взгляды.

Согласно представлениям всех девушек, до вступления в брак необходимо завершить образование. Важно также научиться самостоятельности и найти оплачиваемую работу. Менее значимыми являлись факторы: наличие своего жилья, поиск статусной работы, получение удовольствия от холостяцкой жизни.

Все респондентки характеризуют свои отношения с противоположным полом как хорошие. Для студенток из неполных семей характерен более низкий показатель оценки своих отношений с противоположным, чем для студенток из полных семей. Однако данная тенденция не достигает уровня статистической значимости.

При анализе желаний респонденток строить собственную семью по образу родительской семьи были выявлены статистически значимые различия в зависимости от того, является ли родительская семья полной или неполной. Девушки, чьи семьи были неполные, не воспринимают родительскую семью как образец для подражания при построении партнерских отношений ($U = 149,5$, при $p \leq 0,01$). Выявлено отрицательное отношение к взаимоотно-

шениям в родительской семье у девушек из неполных семей ($U = 156,0$, при $p \leq 0,01$). Респондентам из неполных семей не нравятся отношения их родителей между собой. За неимением этого образа приходится обращаться к фантазированию или принятию образа семьи извне (из книг, фильмов и из взаимодействия с другими семьями), что не позволяет создать целостное, ясное и непротиворечивое представление о семье.

Дальнейший анализ всех изученных компонентов с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена позволил сделать вывод о значимой связи между структурой родительской семьи респондентов и их представлениями о своем будущем браке. Полученные результаты подтверждают прямую связь полной родительской семьи с положительным отношением к межличностным отношениям между родителями респондентов ($r_s = 0,51$, при $p \leq 0,05$) и суждением, что брак родителей должен выступать образцом для подражания ($r_s = 0,49$, при $p \leq 0,05$).

Заключение. Роль семьи на этапе подготовки к семейной жизни заключается в формировании у ребенка набора ориентаций и установок на общепринятые нормы поведения в роли супруга. В частности, это — самоидентификация себя как представителя определенного пола, принятие существующих в данном обществе жизненных ценностей, определяющих взаимодействие мужа и жены [10, с. 5]. Отношения молодых людей с родителями, наряду с существующими в семье представлениями о способах семейной адаптации, стратегиях решения конфликтных ситуаций, способах выражения поддержки, распределения ролей между членами семьи, системы построения семейного взаимодействия, имеют большое значение для построения семьи в будущем. Дети из неполных или дисфункциональных семей не имеют для идентификации полноты взаимодополняющих образов, вследствие чего у них не развиваются необходимые для семейной жизни свойства личности.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать выводы о значимости семейной системы для формирования психологической готовности молодых людей. Доказано, что отношения в родительской семье определяют представления респондентов относительно их собственного будущего брака. Образ родительской семьи определяет, насколько собственный будущий брак будет похож на родительский брак.

Список цитируемых источников

1. Дымнова, Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родителей / Т. И. Дымнова // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 50—56.
2. Олифиревич, Н. И. Терапия семейных систем / Н. И. Олифиревич, Т. Ф. Велента, Т. А. Зинкевич-Куземкина. — СПб. : Речь, 2012. — 570 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. — М. : КСП, 1996. — 160 с.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 363 с.
5. Целуйко, В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи / В. М. Целуйко. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 448 с.
6. L'Abate, L. The Self in the family / L. L'Abate, M. C. Baggett. — Canada, 1997.
7. Blumstein, P. American couples / P. Blumstein, P. Schwartz. — N. Y., 1983.
8. Popenoe, D. Whitehead, Should we live together? What young adults need to know about cohabitation before marriage / D. Popenoe, B. Dafoe. — New Brunswick, NJ : The National Marriage Project, 1999.
9. Клее, М. Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Клее. — М. : Педагогика, 1991. — 136 с.
10. Черкасова, В. Ю. Противоречия становления и реализации супружеских ориентаций в современный период : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / В. Ю. Черкасова; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2004. — 18 с.

Материал поступил в редколлегию 27.05.2018

УДК 159.9.072.43

Р. Н. Белоус, В. С. Довженко

*Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского,
Кременчуг, Украина*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В статье представлен теоретический анализ и результаты эмпирического исследования феномена тревожности, особенностей его проявления в студенческие годы. Рассмотрены основные причины возникновения данного состояния: психофизиологические, социальные и психологические. Выявлены особенности проявления тревожности в период студенчества: эмоциональный дискомфорт, астенические, фобические реакции, тревожная оценка перспективы и социальная защита.

Ключевые слова: астенический компонент; личностная тревожность; психоэмоциональное напряжение; реактивная тревожность; социальная защита; тревожная оценка перспективы; фобический компонент.

Библиогр.: 7 назв.

R. M. Bilous, V. S. Dovzhenko

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyyi National University, Kremenchuk, Ukraine

PECULIARITIES OF THE DISPLAY OF ANXIETY IN STUDENTS

This article represents the theoretical analysis and results of empirical research of the phenomenon of anxiety, its peculiarities of manifestation during student period of life. Main reasons of origin of this state are covered: psycho-physiological, social and psychological ones. Main peculiarities of anxiety manifestation were revealed during student period of life: emotional discomfort, asthenic, phobic reactions, anxious evaluation of perspective and social protection.

Key words: asthenic component; personal anxiety; psycho-emotional tension; reactive anxiety; social protection; anxious evaluation of perspective; phobic component.

Ref.: 7 titles.

Введение. Ситуация экономико-политической нестабильности и трансформации социальных ценностей в условиях кризисных вызовов современности способна изменить жизненные цели, планы и ориентиры человека. Неопределенность и непредсказуемость будущего является одним из основных факторов психоэмоциональной напряженности, беспокойства и тревоги, которые в студенческие годы могут быть обусловлены началом взрослой жизни, самостоятельностью, необходимостью приспособляться к новым требованиям и условиям учебного процесса. Пролонгированное воздействие на человека тревожного состояния способствует возникновению определенных психофизиологических и психосоматических нарушений, появлению невротических комплексов.

В связи с этим актуализируется необходимость детального теоретико-эмпирического исследования сущности тревожности, ее факторов и особенностей проявления в студенческие годы. Изучению феномена тревожности посвящены работы В. М. Астапова, К. Изарда, А. В. Микляевой, Я. М. Омельченко, А. М. Прихожан, К. Роджерса, С. Л. Рубинштейна, Г. С. Салливана, Ч. Д. Спилбергера, З. Фрейда, Ю. Л. Ханина, К. Хорни и других.

Основная часть. Впервые к систематическому анализу тревожности обратился З. Фрейд, определяя данное понятие как эмоциональное состояние внутреннего беспокойства, возникающее в результате прогнозирования опасной ситуации или ожидания значимого события

при отсутствии четко определенного объекта. Тревога представляет собой защитную функцию Эго, предупреждая человека о приближении определенной угрозы и давая возможность выработать адаптивную стратегию реагирования. К основным признакам тревожности З. Фрейд относит специфическое чувство приближения угрозы, определенные соматические реакции (усиление сердцебиения, дрожь и т. д.) и осознание человеком данного переживания. В зависимости от условий возникновения тревоги выделены следующие ее виды: объективная (вызванная факторами внешней среды, реально угрожающая человеку), невротическая (давление Ид) и моральная (давление Супер-Эго — чувство вины, стыда и самообвинения).

В отличие от З. Фрейда, К. Хорни рассматривала тревогу не как биологически обусловленный компонент психики человека, а как социально детерминированное явление — состояние недоверия к окружающему миру, возникающее вследствие отсутствия чувства безопасности в межличностных отношениях [1].

В психологии деятельности тревожность исследуется как эмоциональное состояние напряжения в ситуации опасности. С. Л. Рубинштейн считал, что данное состояние проявляется в ожидании человеком нежелательного и неконтролируемого сценария развития событий. А. М. Прихожан видит в чувстве тревоги переживание эмоционального дискомфорта, вызванного предчувствием опасности. При этом различают тревожность как временное психическое состояние и как устойчивую личностную черту. Проявления тревоги включают ощущение повышенного напряжения, беспокойства и невротичности, которые при условии их длительного деструктивного действия на психику человека переходят на следующий уровень своего развития, становясь постоянным личностным образованием [2].

В контексте экзистенциальной психологии тревога — фактор, угрожающий реализации ценностных ориентаций личности, ее здоровью или жизнедеятельности. Так, Р. Мэй тревожность понимал как неспецифическое, беспредметное состояние беспокойства, вызванное недоверием к определенному событию или ситуации [3].

В русле дифференциальной теории эмоций К. Изарда тревожность исследуется не в качестве самостоятельного психологического феномена, а как специфическая комбинация страха с другими эмоциями (гнев, стыд, сочувствие, вина и т. д.). Данные комбинации

для каждой личности совершенно разные, поскольку зависят от ее субъективного эмоционального опыта.

Согласно концепции Ч. Д. Спилбергера тревога представляет собой эмоционально неблагоприятное состояние субъективного ощущения напряжения и беспокойства, при этом она дифференцируется как ситуативное состояние, возникающее в результате действия угрожающих стимулов, и как свойство личности. Ю. Л. Ханин, развивая взгляды Ч. Д. Спилбергера, определял тревогу как реакцию на социально-психологические стрессоры. К основным свойствам и признакам тревожности относятся: интенсивность, изменчивость во времени, негативный характер переживаний (озабоченность, напряжение, опасение) и некоторые соматические проявления, вызванные активизацией вегетативной нервной системы (учащенное сердцебиение, покраснение кожи, интенсивное потоотделение) [4].

Современные исследования феномена тревоги направлены на выявление и конкретизацию причин, видов, форм и стадий её развития. В. М. Астапов, исследуя тревожность с точки зрения функционального подхода, определил ее как сложное поликомпонентное состояние, ориентированное на поиск угрожающих факторов и прогнозирование средств их преодоления, включающее в себя когнитивные, аффективные и поведенческие реакции [5].

Теоретический анализ работ зарубежных и отечественных ученых, посвященных изучению сущности тревоги, дает возможность отметить, что данное понятие рассматривается: как биологически обусловленный компонент психики; социально детерминированное явление; необходимое условие развития человека; негативный фактор деятельности личности; состояние, сигнализирующее об опасности. На основе обобщения научных концепций и теорий [1—5] тревожность можно определить, как специфическое состояние личности, проявляющееся в чрезмерном беспокойстве, психофизиологическом напряжении при отсутствии четко определенного предмета тревоги и наличии определенных соматических проявлений (учащенное сердцебиение, неравномерное дыхания и т. д.).

Психофизиологический аспект личностной тревожности обусловлен специфическими факторами, связанными с функционированием центральной нервной системы [6]. С физиологической точки зрения тревожность — реактивное состояние, вызывающее определенные изменения в организме (ускоряется дыхание, повышается

кровенное давление, изменяется частота сердечных сокращений), готовя его к борьбе с стрессовой ситуацией.

Среди социальных факторов тревожности выделены факторы макро- и микросоциального окружения. На макросоциальном уровне: экономико-политическое состояние государственной системы, проблемы безработицы, низкий уровень жизни; на микросоциальном: особенности семейного воспитания, низкая успеваемость учебно-профессиональной деятельности, негативный характер взаимоотношений со сверстниками и др. Психологические факторы тревожности связаны с индивидуальными особенностями психической жизни человека и делятся на личностные (особенности Я-концепции), адаптационные (социально-психологическая дезадаптация) и мотивационные (мотивы самоутверждения, уровень притязаний) [7].

Эмпирическое исследование тревожности студентов проводилось на базе Кременчугского национального университета имени Михаила Остроградского с помощью комплекса валидных, надежных и объективных методик: «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлора (адаптация Т. А. Немчина), «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина). «Интегративный тест тревожности» А. П. Бизюка, Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева.

По результатам методики «Личностная шкала проявления тревоги» установлено, что низкий уровень проявления тревоги характерен только для 7,5% испытуемых, а средний с тенденцией к низкому — для 17,5%. Они не склонны к частой тревоге, имеют достаточный уровень самообладания и самоконтроля. Однако у 32,5% лиц выявлено средний уровень тревоги с тенденцией к высокому, у 40% — высокий, у 2,5% — очень высокий, что свидетельствует о постоянных состояниях обеспокоенности и напряжения студентов.

На следующем этапе эмпирического исследования происходила диагностика личностной и ситуативной тревожности с помощью методики «Шкала реактивной и личностной тревожности». У 22,5% студентов диагностирован низкий уровень проявления личностной тревожности, у 42,5% — средний. Высокий показатель наблюдается у 35% респондентов, как склонность к частому ощущению беспокойства, иногда без веской причины, тревога для данных респондентов является устойчивой личностной чертой. Низкий уровень проявления реактивной тревожности выявлен у 17,5%, а средний —

у 37,5%. Однако у 45% студентов диагностирован высокий показатель ситуативной тревожности; они склонны испытывать тревогу в ситуациях, которые субъективно могут быть угрожающими.

Завершающим этапом исследования была диагностика особенностей проявления тревоги с помощью «Интегративного теста тревожности». Низкий показатель эмоционального дискомфорта определен у 7,5% респондентов, у 50% — средний; у 42,5% — высокий, что свидетельствует о склонности этой группы испытуемых к ощущению эмоционального напряжения, преимущественно плохому настроению, пребыванию в состоянии подавленности и беспокойства. Низкий уровень астенического компонента тревоги выявлен у 10% студентов, средний — у 75%, высокие показатели — у 15%, т. е. данным респондентам свойственна частая и быстрая утомляемость, ощущение слабости и истощения. Фобический компонент тревоги характеризуется наличием навязчивых страхов, мыслей и переживаний: его низкий уровень выявлен у 15% испытуемых, средний — у 62,5%, высокий — у 22,5%. К тревожной оценке будущего склонны 40% опрошенных, в то время как 17,5% имеют низкий уровень проявления данного признака, а 42,5% — средний. Социальная защита как избегание общественных связей и взаимодействий в момент возникновения тревоги наблюдается у 15% респондентов, 57,5% имеет средний уровень проявления данного компонента тревоги и 27,5% — низкий.

По общему показателю тревожности низкий уровень выявлен лишь у 10% испытуемых, а средний — у 52,5%, что свидетельствует о способности оставаться в состоянии покоя и равновесия. Однако у 37,5% респондентов диагностирован высокий уровень общей тревоги, они склонны к частому пребыванию в состоянии беспокойства, к ощущению страха, беспомощности и неминуемой угрозы.

Таким образом, выявлено наличие у студентов показателей выше среднего личностной и реактивной тревожности, высокие уровни интенсивности ее проявления, что свидетельствует об эмоциональном дискомфорте, астенических и фобических реакциях, склонности к тревожной оценке будущего и социальной защите.

Заключение. Понятие тревожности определено как специфическое состояние чрезмерного беспокойства, озабоченности, психофизиологического напряжения при отсутствии четко определенного

предмета тревоги, которое проявляется на физиологическом, когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях жизнедеятельности. К факторам возникновения тревоги в студенческом возрасте относятся: психофизиологические (специфика функционирования центральной нервной системы), социальные (особенности макро- и микросоциального окружения) и психологические (индивидуальные особенности психической жизни).

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет констатировать интенсивные переживания тревоги, состояние напряжения студентов при высоких показателях ситуативной тревожности. В связи с высоким уровнем тревоги студенты испытывают эмоциональный дискомфорт, быструю утомляемость, ощущение слабости и истощения, в отдельных случаях — навязчивые страхи, переживание необходимости социальной защиты.

Перспективами дальнейшего исследования является изучение гендерных особенностей проявления тревожности, специфики влияния социокультурной среды на возрастную динамику данного процесса, выяснение влияния личностной тревожности на успешность учебно-профессиональной деятельности студентов.

Список цитируемых источников

1. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. — М. : Прогресс-Универс, 1993. — 480 с.
2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М. : МОДЭК, 2000. — 304 с.
3. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй ; пер. с англ. М. И. Заваслова, А. И. Сибуриной. — М. : Класс, 2001. — 240 с.
4. Ханин, Ю. Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 56—64.
5. Астапов, В. М. Тревога и тревожность / В. М. Астапов. — М. : ПЕР СЭ, 2008. — 240 с.
6. Кузнецов, О. І. Психічні стани студентів у навчальній діяльності / О. І. Кузнецов // Психологія і особистість. — 2014. — № 2. — С. 58—70
7. Ясточкіна, І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді / І. А. Ясточкіна // Вісн. Запорізького нац. ун-ту. Сер. Педагогічні науки. — 2014. — № 1 (22). — С. 173—180

Материал поступил в редколлегию 12.05.2018

Н. В. Бельская-Корней

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ УСТАНОВОК ОТНОСИТЕЛЬНО БРАКА И СЕМЬИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В статье представлены результаты эмпирического исследования установок в семейных отношениях людей, состоящих и не состоящих в браке. Отмечено влияние фактора возраста на формирование установок относительно брака и семьи.

Ключевые слова: семья; брак; установки; ценности.

Рис. 1. Библиогр.: 2 назв.

N. V. Belskaya-Karnei

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

FEATURES OF INSTALLATIONS RELATING TO MARRIAGE AND FAMILY AT THE PRESENT STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT

The article presents the results of an empirical study of attitudes in the family relations of people, married and unmarried. The influence of the age factor on the formation of attitudes concerning marriage and family is noted.

Key words: family; marriage; attitudes; values of life.

Fig. 1. Ref.: 2 titles.

Введение. Темпы развития человечества увеличивают период взросления. С каждым годом молодые люди всё больше времени тратят на получение образования, подготовку к взрослой жизни, продолжают жить с родителями. Рекламой и старшими навязываются высокие требования к подрастающему поколению, которые оказываются недостижимы даже для 25-летних молодых людей. Прежде чем заводить семью, вступать в серьезные отношения, человек должен иметь высшее образование или профессию, зарабатывать достаточно средств для обеспечения себя, быть морально ответственным. Отношения с противоположным полом часто

представляются чем-то сложным, требующим усилий и ресурсов. Все большее уважение приобретают личные потребности, скепсис вызывает идея о том, что в отношениях придется отказываться от личного комфорта ради поиска компромиссов. Эрик Кляйненберг в книге «Жизнь соло: Новая социальная реальность» пишет о том, что в Америке уже более 50% взрослых выбирают одиночество [1].

В статистическом ежегоднике Республики Беларусь в данных за 2016 г. отмечено, что мужчины вступают в первый брак в возрасте 27—28 лет [2]. У женщин этот возраст составляет 25—26 лет, в то время как в 1996 г. возраст вступления в брак составлял 24 и 22 года соответственно. По объективным данным люди принимают решение создать семью гораздо в более позднем возрасте, нежели это было два десятилетия назад. На 64 000 браков в 2016 г. пришлось 32 000 разводов. Стоит отметить, что это самое малочисленное количество зарегистрированных браков с 2000-го г. Численность ежегодных разводов с 1980-х гг. изменениям подвержена слабо и составляет в среднем 34 000 [2].

Основная часть. В исследовании приняли участие 42 респондента (38 женщин, 4 мужчины), средний возраст которых составляет 27 лет. Были сформированы две равные по численности группы — холостые и состоящие в зарегистрированном браке. Цель исследования — выявление различий в установках холостых и состоящих в браке респондентов по наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам жизни, в отношении к созданию семьи на современном этапе развития общества. Использована методика «Измерение установок в семейной паре» Ю.Е. Алешинной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской.

Предварительно респондентам отвечали на ряд вопросов: «Что, по Вашему мнению, является самым важным в жизни?» и «О чем Вы мечтаете, чего хотите от жизни?». Ответы респондентов, состоящих в браке, показали, что по частоте встречаемости лидирующие позиции занимают ответы: семья (10) и здоровье (10), далее, в разных интерпретациях, карьера, самореализация, работа, успех и любимое дело (7), дети (4), счастье (4), взаимопонимание (3), деньги (2), путешествия, уважение, поддержка, счастье, стабильность, квартира. В ответах незамужних респондентов наиболее часто встречаются всевозможные варианты развития, саморазвития, самореализации, самосовершенствования, поиска себя (8), семья (6), успех, успешность, работа, профессионализм (5), здоровье (3), безопасность, стабильность, свобода, внутренняя гармония, удоволь-

стве, путешествия, любовь. Таким образом, качественные различия в ответах замужних и незамужних респондентов очевидны.

Результаты исследования установок в семейных отношениях следующие (рисунок 1). Преобладает пессимистичное представление о людях в целом у 52,4% респондентов, особенно выражена эта установка у 11,9% исследуемых, в то время как безусловно оптимистично к окружающим настроены 9,5%. Такие результаты подтверждают идею возрастания дистанции между людьми, большей настороженности, отсутствия доверия. Мир воспринимается как непредсказуемый и опасный. Люди ориентируются на свои личные силы и средства больше, чем на помощь окружающих. Следствием этого могут стать отчужденность, равнодушие друг к другу, изоляция.

Ориентированы на долг 61,9% респондентов. Гедонистические ценности выражены меньше по сравнению с морально-нравственными установками, что может быть результатом воспитания. Снижается значимость детей в жизни человека. Роль детей находят не ведущей 52,4% респондентов. При этом 16,7% продолжение рода считают значимой ценностью, 14,3% разделяют точку зрения движения чайлдфри и не придают особенного значения роли родительства.

Несмотря на положительную динамику прироста населения в Беларуси с 1992 г., смертность превышает. В последние годы большинство первенцев рождаются у женщин в возрасте 25—29 лет, ранее возрастной диапазон составлял 20—24 года.

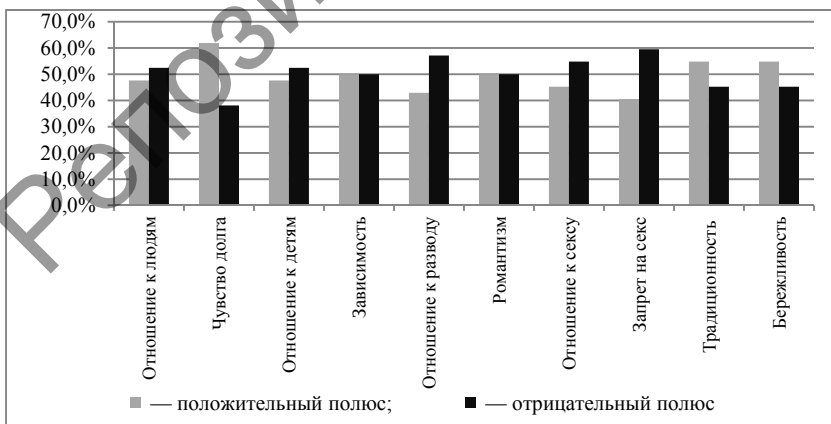


Рисунок 1 — Установки в семейных отношениях

Материнство, с одной стороны, становится более осознанным, с другой, учитывая частоту встречаемости ценности здоровья в ответах людей, состоящих в браке, можно предположить, что люди неизбежно сталкиваются со своими физическими ограничениями, становясь старше. Зачать и выносить здорового ребенка с возрастом становится сложной задачей.

Респонденты в равной степени поддерживают как зависимость, так и автономию в супружеских отношениях. Это может быть признаком переломного момента в процессе разрушения старых ценностей и построении новых. Необходимость в зависимости как единственном варианте выживания в прошлых столетиях изживается, на ее смену приходят идеи о том, что каждый человек способен на самостоятельную, полноценную, безопасную жизнь и свободу выбора. Несмотря на то, что максимальная ориентация на преимущественно совместную деятельность близка 16,7% человек, 11,9% респондентов предпочитают исключительно раздельную деятельность и автономию супругов. Выраженная ориентация на традиционно представляемую романтическую любовь принадлежит 50% респондентов. Желание близости, принадлежности по-прежнему актуально для половины населения.

Преобладает традиционное представление о семье и браке: 57,1% респондентов негативно относятся к разводу. Однако лояльное отношение и приравнивание развода к возможности новой, полноценной жизни также становится популярным, о чем свидетельствует 14,3% высоких показателей по данной шкале.

Оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни: в 54,8% случаев отмечены низкие показатели по данной шкале. Не придают сексуальной сфере значения в семейной жизни 21,4% респондентов. Находят эту сферу исключительно важной 19%. Для 40,5% респондентов характерен запрет на обсуждение сексуальной темы. Несмотря на легализацию и популяризацию темы секса, мы можем отметить достаточно серьезное ее игнорирование в женско-мужских отношениях. При этом качество сексуальной жизни и удовлетворенность супругов являются стабилизирующим фактором в отношениях. Сексуальные дисфункции могут быть как очевидными, так и скрытыми причинами конфликтов и разводов.

Традиционные представления о роли семьи и женщины в ней разделяют 54,8% респондентов. Разделяют эгалитарные представ-

ления, предполагающие равенство мужчин и женщин, отсутствие заранее заданных, привычных мужских и женских ролей и обязанности в семейной жизни 45,2% респондентов.

Большинство респондентов (54,8%) характеризуются бережливым отношением к деньгам. Они склонны обдумывать покупки, предпочитают вести учет доходов и расходов, планировать бюджет семьи и делать сбережения.

Для проверки равенства средних значений в двух выборках — состоящих в браке и холостых — мы использовали *t*-критерий Стьюдента. Установлено, что наблюдаемые различия статистически значимы по следующим шкалам:

- автономия-зависимость ($t = 3,49, p = 0,001$): больше автономии ценят холостые респонденты, ценность зависимости и совместной деятельности во всех сферах супружеской жизни преобладает у женатых/замужних респондентов;

- отношение к разводу ($t = 4,48, p = 0,00$): развод как шанс улучшить качество жизни воспринимают незамужние респонденты;

- отношение к любви романтического типа ($t = 3,62, p = 0,00$): любовь романтического типа преобладает как ценность у лиц, состоящих в браке, в то время как холостые респонденты не придают большой ценности чувствам и влюбленности);

- имеется тенденция к значимым отличиям по шкалам «чувство долга — удовольствие» ($t = 1,7, p = 0,09$), «отношение к детям» ($t = 1,8, p = 0,07$). Удовольствие и радость от жизни преобладает в ценностях холостых респондентов, они предпочитают отказываться от дел, которые вызывают трудности и негативные эмоции. Чувство долга свойственно для состоящих в браке. У них сформированы моральные принципы, готовность смещать приоритеты в пользу общих интересов;

- дети являются большей ценностью в семьях ($t = 1,81, p = 0,07$). Возможно потому, что родителями белорусы чаще становятся в браке и эта ценность приобретает ясные очертания на основе опыта, переживания родительских чувств, среди которых принятие, ответственность, долг, любовь к ребенку.

Так как возраст участников исследования варьировался от 17 до 44 лет, у нас возникло предположение, что возраст может быть одним из факторов ответов респондентов. В результате корреляционного анализа выяснилось, чем старше респонденты, тем больше возрастает

значимость детей в их жизни ($r = -0,47$; $p = 0,05$), представления о роли женщины в семье укореняются в традиционном русле ($r = -0,36$; $p = 0,05$), а также все меньшее значение уделяется сексуальной сфере в жизни семьи ($r = 0,32$; $p = 0,05$). Стоит отметить, что большую часть выборки представляют женщины. Вероятно, для более полной картины следует провести исследование на выборке мужчин.

У респондентов, состоящих в браке, возрастает ценность зависимости в отношениях ($r = -0,48$; $p = 0,05$), отсутствует лояльность к разводу ($r = -0,57$; $p = 0,05$), преобладает романтическое представление о любви ($r = -0,49$; $p = 0,05$). Данные результаты могут быть объяснены с точки зрения рассмотрения семьи как системы, которая много сил отдает на свое сохранение. Семья, как живой организм, заинтересована в продолжении своей жизни. Уверенность членов семьи в своих теплых чувствах друг к другу, знание о том, что каждый имеет свою ценность и является важным друг для друга, табу на развод и восприятие развода, как крайней меры — все это стабилизирующие факторы, обеспечивающие семье жизнь и развитие.

Заключение. Ценности и установки имеют значимые различия у людей, состоящих и не состоящих в браке. Люди больше ценят то, что имеют в браке, — детей, зависимость и чувства долга. Одиноким людям больше ценят автономию и удовольствие. Возможно, действует механизм рационализации. Людям комфортнее искать положительные стороны своего образа жизни, нежели прилагать усилия по его изменению.

Список цитируемых источников

1. Кляйненберг, Э. Жизнь соло: Новая социальная реальность / Э. Кляйненберг. — М.: Альпина нон-фикшн, 2014. — 279 с.
2. Медведева, И. В. Статистический ежегодник Республики Беларусь 2017 / И. В. Медведева // Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. — 2017. — С. 54—85.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

Е. Д. Быковская, П. В. Андрущенко

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ И СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

В статье раскрывается актуальность исследования проблемы интернет-аддикции в юношеском возрасте. Представлены понятие «самоотношение», сущность феномена интернет-аддикции. Приведены результаты исследования составляющих самоотношения юношей, обуславливающих высокий уровень интернет-аддикции.

Ключевые слова: интернет-аддикция; самоотношение; сеть Интернет; юношеский возраст.

Библиогр.: 14 назв.

E. D. Bykovskaya, P. V. Andrushchenko

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

THE RELATIONSHIP OF YOUNG OF SELF-ATTITUDE AND DOWNLOADS TO INTERNET ADDICTION

The article reveals the relevance of research of adolescence in the context of the problem of Internet addiction. The notion of self-attitude is disclosed, and the essence of the phenomenon of Internet addiction is considered. The article presents the results of the study of influence of categories of self-attitude on a binding to the Internet by the young men possessing a different levels of Internet addiction.

Key words: adolescence; Internet; Internet addiction; self-attitude.

Ref.: 14 titles.

Введение. С каждым годом количество пользователей интернет-пространства только растет. В связи с этим все более актуальной становится проблема интернет-аддикции, как вида нехимической зависимости. Интернет-аддикция обуславливает ряд психологических проблем: девиантное поведение, хронические депрессии, предпочтение виртуального пространства реальности, трудности при адаптации в социуме. Интернет-аддикция — навязчивое или компульсивное желание войти в Интернет, находясь офлайн,

и невозможность выйти из Интернета, находясь онлайн (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот [1, с. 31]).

Проблема зависимости от сети Интернет рассматривалась рядом ученых. В трудах Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот представлена проблема диагностики интернет-зависимости [1]. А. Ю. Егоровым были описаны типы зависимых пользователей Интернета [2]. Исследователем К. Янг проанализированы специфические характеристики сети Интернет, провоцирующие развитие интернет-аддикции, ее стадии, предложены критерии определения данного расстройства на основе диагностических критериев патологического гемблинга [3]. М. Орзак изучены и выделены симптомы интернет-зависимости [4].

В связи с этим необходимо рассматривать личностные характеристики субъекта социального взаимодействия, способствующие формированию интернет-зависимости. Одной из таких характеристик является самоотношение, которое понимается как целостное, одномерное и универсальное образование, выражающее степень положительности отношения индивида к собственному представлению о себе [5, с. 20]. Самоотношение рассматривалось рядом отечественных ученых. К проблеме определения понятия самоотношения обратились И. С. Кон [6], Ю. М. Портнова [7], И. И. Чеснокова [8]. Исследователями В. В. Столиным и С. Р. Пантилеевым высказаны различные взгляды на происхождение и структуру самоотношения, а также разработан диагностический инструментарий [9].

Позитивное самоотношение — условие психологического здоровья, способствующее более полной самореализации личности, определяющее ее успешность в учебной и других сферах деятельности, способность к построению стратегии собственной жизни. Позитивное устойчивое самоотношение лежит в основании веры человека в свои возможности, самостоятельности, энергичности, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности [10, с. 10]. В то же время негативное самоотношение является источником различных трудностей в общении [11, с. 3].

В связи с этим актуальной проблемой является установления взаимосвязи между самоотношением и уровнем интернет-аддикции в юношеском возрасте.

Основная часть. Базой исследования выступили Барановичский государственный университет, средние школы № 10 и № 19 г. Барановичи. Выборку исследования составили 65 юношей в возрасте от 17 до 20 лет. Для исследования выраженности категорий самоотношения был использован тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев) [12, с. 150—158]. Для определения уровня интернет-аддикции — методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Больбот) [2, с. 138]. Для выявления характера взаимосвязи самоотношения у юношей и уровня интернет-аддикции был проведен корреляционный анализ (критерий Пирсона).

В рамках первого этапа исследования было выявлено, что большинство юношей находятся на стадии увлеченности сетью Интернет (46%). Вторую по численности группу составляют юноши, находящиеся на 1-й стадии интернет-аддикции (36%). Наименьшая группа состоит из юношей без риска формирования интернет-аддикции (18%). Следует отметить, что пользователи на стадии увлеченности технологиями Интернета попадают в «группу риска» [13, с. 134]. Согласно тенденции развития зависимости при достаточном подкреплении аддиктивного поведения и неизменности внешних и внутренних детерминант переход человека из группы чрезмерных пользователей ресурсов сети Интернет в группу зависимых от сети Интернет с течением времени весьма вероятен.

На втором этапе исследования установлено, что большинство юношей обладают высоким уровнем глобального самоотношения и аутосимпатии, характеризуются слабовыраженным самоуважением и самоинтересом, ожиданием негативного отношения от других людей. Рассматривая самоотношение в рамках компонента конкретных действий в отношении к своему «Я», можно констатировать, что для юношей характерны яркая выраженность самопринятия, самоинтереса, самопонимания, низкий уровень самоуверенности, ожидаемого отношения от других, высокий уровень самообвинения, равноценная выраженность критерия саморукводства.

Обратимся к результатам третьего этапа исследования.

У юношей, использующих интернет-ресурсы без риска возникновения аддикции, отсутствуют проблемы в социальном взаимодействии, обусловленные их виртуальной активностью. Такие пользователи сети Интернет самостоятельно прекращают виртуальную

активность и никогда не стремятся замещать разрешение кризисных ситуаций жизни виртуальной активностью.

На повышение уровня привязанности к интернет-пространству юношей, конструктивно использующих сеть Интернет, влияют следующие компоненты самооотношения:

1. Аутосимпатия ($r = -0,65$; $p = 0,02$). То есть, им свойственно позитивное восприятие чувств, представлений, намерений, потребностей, действий, физических данных — всех аспектов собственного «Я». Юноши испытывают глубокую симпатию к возможностям своей личности, для них чуждо представление о себе, как о неполноценных или незначимых людях. Это избавляет их от тревожности и, в целом, от внутреннего напряжения, обусловленного отсутствием фундамента эмоционального подкрепления собственных шагов к личностному и профессиональному самоопределению. Без эмоционального принятия наличных ресурсов и особенностей, юноши испытывают трудности в поиске личного пути в социуме, поскольку ориентируются на идеальные, навязанные или приобретенные извне представления о себе, но не на реально существующие. Виртуальная активность позволяет конструировать собственные особенности более контролируемо и изолированно от наличных особенностей физического облика или социального статуса. Именно этот аспект использования ресурсов сети Интернет выступил бы фактором формирования аддикции.

2. Ожидаемое отношение от других ($r = -0,65$; $p = 0,02$), что позволяет утверждать, что юноши, независимые от интернет-сети, уверены в положительной оценке своей личности другими людьми, чувствуют себя принятыми и любимыми окружающими, открыты и общительны. В условиях сниженной самооценки юноша теряет веру в себя. Для компенсации юноши могут воспользоваться формами виртуальных взаимодействий, которые позволяют абстрагироваться от реального окружения и с гораздо меньшими затратами заслужить подобие «уважения» у других интернет-пользователей.

Юношам, использующим ресурсы сети Интернет без эмоциональной привязанности, свойственно позитивное восприятие всех составных частей собственного «Я» — чувств, представлений, намерений, потребностей, действий, физических данных. Для них характерна уверенность в позитивном оценивании и принятии другими людьми в любой ситуации. Вышесказанное говорит

об отсутствии необходимости компенсации этих компонентов сторонними ресурсами и является фундаментом конструктивного использования сети Интернет.

На формирование интернет-аддикции у юношей, увлеченных сетью Интернет, влияет целый ряд составляющих эмоциональных составляющих самооотношения:

1. Глобальное самооотношение ($r = -0,39$; $p = 0,03$). Такие юноши обладают равновесными представлениями о своих достоинствах и недостатках, что можно назвать ресурсом развития собственного «Я». В силу особенностей сети Интернет, пользователь способен скрыть собственные, негативно оцениваемые им, физические или психофизиологические качества. Однако «работа над собой» в виртуальном мире с малой вероятностью отразится в реальности, следовательно, юноши будут все чаще прибегать к удовлетворяющему его ресурсу, способствуя формированию собственной аддикции.

2. Самоуважение ($r = -0,48$; $p = 0,01$). Когда чувство собственного достоинства недостаточно сформировано, юноша не определяет свои желания и потребности как значимые. Поиск способа избавления от дискомфорта вследствие их неудовлетворения, может привести юношу в русло той или иной формы аддикции.

3. Самоинтерес ($r = -0,56$; $p = 0,00$). Низкий самоинтерес выражается в слабой заинтересованности в самоанализе и саморефлексии, основанной на сформулированных идеях о собственной неполноценности. Интернет позволяет компенсировать недостаток интереса к себе через деятельность в социальных сетях, где можно наблюдать за «более интересными» пользователями, и, в целом, через формы виртуальной активности, где отсутствует необходимость анализа проявлений «Я».

У юношей, увлеченных ресурсами сети Интернет, уменьшается выраженность следующих составляющих самооотношения: отношение друг к другу ($r = -0,45$; $p = 0,00$), самоинтерес ($r = -0,42$; $p = 0,02$), самопонимание ($r = -0,56$; $p = 0,00$). Такие юноши осознают как плюсы, так и минусы собственной личности, имеют способность к самоанализу и саморефлексии, уверенно действуют в привычных ситуациях, но теряются в незнакомых ситуациях, приводящих к стрессу и поиску компенсаторных ресурсов, которыми наполнена виртуальность. Интернет, как «площадка» для компенсации недостающего самооотношения, может привлечь юношей своей анонимностью и физической непредставленностью;

различными виртуальными ресурсами (социальные сети, форумы, блоги), где имеется возможность самовыражения без опасности быть осужденным. Итак, пространство сети Интернет не используется юношами, увлеченными интернет-ресурсами, в пагубном ключе, однако при снижении одного или более компонентов самоотношения, такие юноши переходят в стадию риска формирования аддикции.

На первой стадии интернет-аддикции юношам редко удается не выходить за пределы запланированного времени собственной виртуальной активности и самостоятельно завершать работу в сети Интернет. Они стремятся к возобновлению виртуальной активности, поскольку, находясь вне сети интернет, чувствуют нервность, раздражительность, опустошенность. Помимо социальных проявлений (пренебрежение семейными и общественными обязанностями) у них выражены физические симптомы интернет-аддикции: онемение и боли в кисти руки, боли в спине, головные боли и сухость в глазах.

У юношей с выраженной первой стадией интернет-зависимости установлены следующие эмоциональные составляющие самоотношения:

1) аутосимпатия ($r = -0,49; p = 0,01$);

2) ожидаемое отношение от других ($r = -0,48; p = 0,02$). Это характеризует юношей как отрицательно настроенных к проявлениям своего «Я», неуверенных в собственных силах, ожидающих обвинений от других людей за свои действия, акцентирующих внимание на личных недостатках. Компенсаторный механизм чувства неполноценности может закрепиться в аддиктивном поведении.

Юноши на стадии увлеченности интернет-технологиями часто успешно контролируют время пребывания в виртуальном пространстве. На данной стадии интернет-аддикции маловероятна угроза потери значимых социальных связей, финансовой стабильности и профессиональных успехов. В процессе активности в сети Интернет ими редко отмечаются симптомы физического истощения.

Заключение. С понижением общего уровня самоотношения повышается уровень интернет-зависимости. Для юношей с негативным самоотношением становится актуальным поиск механизмов компенсации. Продуктивным механизмом будет поиск мотивационных ресурсов, ресурсов самовыражения и самоудовлетворения в интернет-пространстве без отрыва от реальности. Такими ресурсами могут стать саморазвитие в среде свободного доступа к информации,

поиск поддержки в лице других пользователей сети Интернет, апробация моделей поведения в виртуальности и последующий перенос их в реальность. Контрпродуктивным механизмом будет являться уход в интернет-среду с целью нивелирования возникающей тревоги, вытеснения негативного отношения к себе и заполнения образовавшегося пространства ненужной пользователю информацией (бессмысленный серфинг, проживание чужой жизни и т. д.). Избегание проблемы, вместо ее решения, только усугубит ситуацию, постепенно формируя привычку сбежать в «удобную» Сеть, где реальные проявления поведения и личных качеств не являются существенными.

Список цитируемых источников

1. *Юрьева, Л. Н.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Большот. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.
2. *Егоров, А. Ю.* Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. — СПб. : Речь, 2007. — 190 с.
3. *Ясперс, К.* Общая психопатология / К. Ясперс. — М. : Практика, 1997. — 802 с.
4. *Orzack, M. H.* Computer addiction: What is it? / M. H. Orzack // *Psychiatric Times*. — 1998. — Vol. 15, № 8. — P. 34—38.
5. *Пантилеев, С. Р.* Стрoение самоотношения как эмоционально-оценочной системы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С. Р. Пантилеев. — М., 1989. — 202 л.
6. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 226 с.
7. *Пряжников, Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Ин-т практ. психологии. — Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. — 246 с.
8. *Чеснокова, И. И.* Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М. : Наука, 1977. — 144 с.
9. *Столин, В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 288 с.
10. *Кольшико, А. М.* Психология самоотношения : учеб. пособие / А. М. Кольшико. — Гродно : ГрГУ, 2004. — 102 с.
11. *Столин, В. В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. В. Столин. — М., 1985. — 530 л.
12. *Глуханюк, Н. С.* Практикум по психодиагностике : учеб. пособие / Н. С. Глуханюк. — М. : Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та, 2005. — 203с.
13. *Лоскутова, В. А.* Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18 / В. А. Лоскутова. — Новосибирск, 2004. — 157 л.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

Е. Д. Быковская, А. О. Толкачева

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТИЛЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ НА ПЕРВОЙ СТАДИИ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

В статье раскрывается актуальность исследования представителей подростков, страдающих интернет-аддикцией, о стилях семейного воспитания. Рассматривается сущность феномена интернет-аддикции, а также раскрывается понятие «стиля семейного воспитания». Приводятся результаты исследования представлений о стиле семейного воспитания у подростков на первой стадии интернет-аддикции.

Ключевые слова: стиль семейного воспитания; интернет-аддикция; подростковый возраст.

Библиогр.: 7 назв.

E. D. Bykovskaya, A. O. Tolkachova

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

PRESENTATIONS ON THE STYLE OF FAMILY EDUCATION IN ADOLESCENTS WITH THE FIRST STAGE OF INTERNET ADDICTION

The article reveals the relevance of the study of representatives of adolescents suffering from Internet addiction, on styles of family education. The essence of the phenomenon of Internet addiction is considered, and the concept of “family education style” is revealed. The results of the study of ideas about the style of family education in adolescents at the first stage of Internet addiction are given.

Key words: family education style; Internet addiction, teenage years.

Ref.: 7 title.

Введение. За последние десятилетия сеть Интернет стала неотъемлемой частью жизни человека любого возраста. Наряду с теми преимуществами, которые имеет сеть Интернет, она порождает возникновение проблемы патологического использования

Сети. Интернет-аддикция — психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к сети Интернет и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета. Отдельно рассматриваются компьютерная зависимость, кибер-коммуникативная зависимость, кибер-сексуальная зависимость, привязанность к азартным играм.

Впервые наиболее отчетливо проявляется проблема аддикции в подростковом возрасте. Этому способствуют как психические, так и физиологические изменения в личности взрослеющего ребенка. Не менее важное место в формировании интернет-аддикции играют и отношения в семье подростка [1, с. 1].

Стадии формирования интернет-аддикции: стадия легкой увлеченности, стадия увлеченности, стадия зависимости и стадия привязанности.

Признаки интернет-аддикции у подростков: 1) снижение успеваемости, прогулы; 2) частые беспричинные перемены настроения; 3) нарастающая оппозиционность к родителям, родственникам, старым друзьям; 4) значительное эмоциональное отчуждение; 5) снижение памяти и внимания; 6) ограниченное общение с друзьями, родителями, родственниками, значительное изменение круга общения; 7) уход от дел, к которым наблюдался интерес, отказ от хобби; 8) нежелание принимать критику Интернета и подобного образа жизни [2, с. 17].

В рамках анализа семейных систем обозначается необходимость определения отдельной категории «стиль семейного воспитания», которая бы позволила более подробно и полно описать феноменальность влияния семьи на формирование личности ребенка. Под стилем понимается система качеств, присущих определенному объекту действительности [3, с. 320].

Стиль семейного воспитания — это стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемый степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых [4]. Стилями семейного воспитания, согласно исследованиям Э. Д. Эйдемиллера, являются: демократический, «эмоциональная дистанция», авторитарный, детскоцентричный и хаотический [4]. Наиболее оптимальным является демократический стиль. Выделяют деструктивные стили семейного воспитания: гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность.

Основная часть. Целью исследования являлось выявление представлений о стиле семейного воспитания у подростков, находящихся на первой стадии интернет-аддикции. Базой исследования выступили учреждения общего среднего образования г. Барановичи. Выборку исследования составили 80 обучающихся в возрасте от 13 до 17 лет. Средний возраст равен 15 годам. Из них 40 лиц мужского пола и 40 лиц женского пола.

Использовались методики «Родителей оценивают дети» (И. А. Фурманов и А. А. Аладьин) и «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Больбот). У большинства подростков (60%) выявлена стадия увлечения (аттачмента). Подросткам на стадии увлеченности ресурсами сети Интернет часто удается контролировать время пребывания в виртуальном пространстве, поэтому им редко приходится скрывать от окружающих количество времени собственной активности в сети Интернет.

У 21 испытуемого диагностирован минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения. Они никогда не ощущают облегчение, находясь в виртуальной активности, не предвкушают пребывание в сети Интернет. Им удается прекратить работу в сети Интернет без воздействия со стороны взрослых.

Подростки на первой стадии интернет-аддикции (19%) часто ощущают оживление и некоторое облегчение, включаясь в виртуальную реальность. Им редко удается самостоятельно завершать работу в сети Интернет. Они стремятся к возобновлению виртуальной активности. Помимо снижения социальной активности у них выражены физические симптомы интернет-аддикции: онемение и боли в кисти руки, боли в спине, головные боли и сухость в глазах.

Таким образом, для большинства представителей подросткового возраста наиболее характерна стадия увлеченности виртуальным пространством сети Интернет, когда ресурсы сети Интернет становятся главенствующим функциональным пространством коммуникации, развлечений и самореализации. На данной стадии подростки осознают значимость и безграничность пространства сети Интернет для собственного развития, могут осуществлять замещение внутриличностных проблем в анонимном, контролируемом и многоаспектном виртуальном пространстве. В случае нехватки развития компенсаторных структур становящейся личности подростка, стадия увлеченности сможет развиваться до самой последней стадии интернет-аддикции. Поэтому значимо изучить детерминанты пагубного увлечения подростками сетью Интернет.

Подростки, подверженные зависимости от ресурсов сети Интернет, выделяют следующие особенности семейного воспитания, в отличие от подростков, увлекающихся технологиями сети Интернет:

– недостаточное стремление родителей к удовлетворению потребностей подростка. При этом страдают чаще духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителями ($t = 8,74$; $p = 0,00$). Стоит учесть в данном случае значимость интимно-личностного общения в подростковом возрасте, когда для подростка ведущей социальной потребностью является установление контакта с человеком, который сумеет дать обратную связь взрослеющей личности на морально-этические, нравственные проблемные вопросы. В случае отсутствия подобного контакта с родителями подростки будут осуществлять данный поиск в группах сверстников, которые могут быть как в реальном взаимодействии, так и в виртуальном;

– обесценивание родителями обязанностей, выполняемых подростком в семье, констатация родителями трудности привлечения подростка к какому-либо делу по дому ($t = 7,49$; $p = 0,00$). На почве этого возникают конфликты в семье, подросток безответственно относится к обязанностям в реальной жизни, но претендует на взрослость в виртуальной среде;

– подростку «все нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. Типичные высказывания родителей отражают их страх перед любыми проявлениями самостоятельности взрослеющего ребенка — чрезмерность требований-запретов ($t = 2,34$; $p = 0,02$). В виртуальном пространстве такой подросток чувствует свободу, не боится высказывать свои мысли, делать то, что считает необходимым, проявляет самостоятельность, выбирая себе людей для общения вне зависимости от мнения родителей;

– приверженность родителей к применению строгих наказаний ($t = 6,34$; $p = 0,00$). Подросток знает о возможностях сети Интернет и о минимальных санкциях в ней. Он свободно посещает сайты, группы в социальных сетях Интернет, которые ему нравятся, и где он не боится высказываться, отстаивать свою точку зрения, вступая в дискуссии с мало или совсем незнакомыми людьми, понимая, что за любое мнение наказание не последует или будет незначительным;

– игнорирование взросления подростка. Для родителей подростков все еще «маленький» — предпочтение в подростке детских

качеств ($t = 7,38; p = 0,00$). В сети Интернет подросток может быть взрослым. Он может «увеличить» свой возраст, общаться с людьми старше себя, делать в сети Интернет все то, что, по его мнению, делают взрослые люди (поддерживать романтические отношения, авторитетно высказывать собственную позицию, создавать сообщества единомышленников);

– воспитательная неуверенность родителя. Подросток сумел найти к родителям подход, нащупал их «слабое место» и добивается для себя ситуации «минимум требований — максимум прав» ($t = 5,53; p = 0,00$). Подросток не желает принимать советы от других людей выйти из виртуальной реальности, больше времени уделять учебе и общению со сверстниками;

– неразвитость родительских чувств: гипопротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение ($t = 7,48; p = 0,00$), а также эмоциональное отвержение и жестокое обращение — проекция на ребенка собственных нежелательных качеств ($t = 3,57; p = 0,00$). Такие подростки уходят в виртуальный мир Интернета для того, чтобы найти там собеседника, который сможет проявить по отношению к ним доброту, сочувствие, поддержку в трудной ситуации. Иными словами, подросток ищет эмоциональное принятие собственной личности, что могло бы заместить негативный опыт, полученный в семье;

– противоречивый тип воспитания, соединяющий в себе потворствующую гиперпротекцию одного родителя с отвержением либо доминирование гиперпротекции другого — вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания ($t = -7,30; p = 0,00$). Для подростков лучшим выходом из ситуации напряжения, создаваемого в семейной системе родителями, является активность в ресурсах сети Интернет, где все переживания и тревоги «забываются»: просмотр фильмов, включение в игры, общение в социальных сетях, другие виды деятельности с целью снятия эмоционального напряжения.

Подростки, подверженные зависимости от ресурсов сети Интернет, видят в семейном воспитании следующие особенности, в отличие от подростков, конструктивно использующих ресурсы сети Интернет:

– недостаточное стремление родителей к удовлетворению потребностей подростка ($t = 4,00; p = 0,00$);

– обесценивание родителями выполняемых обязанностей подростка в семье ($t = 3,63; p = 0,00$);

- приверженность родителей к применению строгих наказаний ($t = 2,56; p = 0,01$);
- игнорирование взросления подростка ($t = 3,36; p = 0,00$);
- воспитательная неуверенность родителя ($t = 3,56; p = 0,00$);
- неразвитость родительских чувств ($t = 3,84; p = 0,00$);
- противоречивый тип воспитания ($t = 3,38; p = 0,00$).

Заключение. Для подростков, находящихся на первой стадии интернет-аддикции, характерны следующие особенности представлений о стиле семейного воспитания: недостаточное стремление родителей к удовлетворению их потребностей, наличие минимального количества обязанностей в семье, множество запретов, приверженность родителей к применению строгих наказаний, игнорирование их взросления, воспитательная неуверенность родителей, неразвитость родительских чувств, противоречивость воспитательных воздействий разных родителей.

Подростки, находящиеся на первой стадии интернет-аддикции, отмечают навязывание родителями широкого круга требований и запретов, отсутствие пространства для проявления собственной взрослости. Они переживают эмоциональное отвержение со стороны родителей. Подростки являются свидетелями конфликтов между супругами, отмечают воспитательную неуверенность родителей. Они ищут сферу коммуникации, где смогут реализовать свою взрослость, получать опыт эмоционального принятия и удовлетворить потребность в интимно-личностном общении. Вследствие этого, сеть Интернет полностью поглощает подростков.

Список цитируемых источников

1. Чухрова, М. Г. Интернет-зависимость как вариант аддиктивного поведения / М. Г. Чухрова, А. В. Ермолаева // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — №. 2. — С. 1—5.
2. Романова, Ю. В. Психологические особенности подростков, склонных к интернет-зависимому поведению / Ю. В. Романова // Профилактика зависимостей. — 2015. — №. 2. — С. 14—54
3. Полевой, В. М. Популярная художественная энциклопедия / В. М. Полевой. — СПб. : Акад. проект, 1986. — 477 с.
4. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб. : Речь, 2003. — 336 с.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

С. В. Велиева

*Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева,
Чебоксары, Россия*

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЯХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В статье описываются результаты исследования психических состояний детей с расстройствами аутистического спектра при разном типе детско-родительских отношений.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра; психические состояния; родители.

Библиогр.: 4 назв.

S. V. Velieva

Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksaries, Russia

PSYCHIC STATES AND PARENTAL ATTITUDE TO CHILDREN WITH DISABILITIES OF THE AUTHENTIC SPECTRUM

The article describes the results of the study of the mental states of children with autism spectrum disorders and their parents with different types of child-parent relations.

Key words: children with autism spectrum disorders; mental states; parents.

Ref.: 4 titles.

Введение. Любовь родителей, спокойная атмосфера семьи, доброжелательность друг к другу являются фундаментом психологического здоровья и благоприятного психического развития, социальной адаптации ребенка, служат источником формирования базового доверия, оптимистичного мироощущения, становления самостоятельности, целеустремленности и творчества. Известно, что психические состояния родителей оказываются для ребенка индикатором отношений взрослых к той или иной ситуации, явлениям, действиям, людям, отражением их переживаний.

Исследования М. К. Бардышевской, Л. В. Кузнецовой, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцевой, М. Ю. Трениной [1], Н. С. Ежковой [2], Н. В. Капитоненко [3] выявили, что дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются от сверстников с нормативным вариантом развития особенностями эмоциональных состояний, уровнем притязаний, самооценки и самоконтроля.

Установлено, что нарушенный микроклимат семьи (А. И. Захаров, С. В. Ковалёв, И. Коган), неадекватные детско-родительские отношения (А. Вайткявичене, Р. Кучинскене, Н. В. Капитоненко [3], Е. В. Хорошева [4]) в наибольшей степени определяют негативные психические состояния детей.

При воспитании особую роль исполняет родительское отношение, имеющее высокую эмоциональную значимость, которое воспринимается ребенком как собственное отношение к миру, к окружающим, к своим особенностям и возможностям.

В нашем исследовании детско-родительские отношения будем рассматривать как систему разнообразных взаимоотношений родителей и детей, поведенческих моделей, практикуемых в общении и совместной деятельности, особенностей взаимного восприятия и понимания характера, личности, поступков, переживаний и ожиданий, восприятия и оценок друг друга.

Понимание в обществе значения семьи как важнейшего социального института постоянно углубляет и расширяет круг исследований специфики детско-родительских отношений. Исследований, касающихся связи психических состояний и типа детско-родительских отношений, в психологической науке практически нет. Изучение связи психических состояний с типом детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с нормативным вариантом развития и с расстройствами аутистического спектра, в какой-то мере позволит заполнить данный пробел.

Основная часть. Исследование проводилось в учреждениях г. Чебоксары общеразвивающей и коррекционной направленности. В исследовании участвовало 40 детей 6—7 лет с расстройствами аутистического спектра и с нормативным вариантом развития (по 20 человек).

Анализ данных, полученных с помощью психодиагностических методик: «Паровозик», «Цветик-восьмицветик» (С. В. Велиева)

и теста-опросника родительского отношения (А. Я. Варга и В. В. Столина), позволил обнаружить общие и особенные связи психических состояний с типом детско-родительских отношений.

При определении состояния ребенка (прежде всего как позитивного/комфортного или негативного/дискомфортного) также учитывались следующие параметры: поза, дистанция и движение ребенка в пространстве (расслабленность или напряженность, стереотипии или свободные передвижения), специфика мимики и мышечного тонуса, частота и характер аутостимуляции, контакт глаз (иницирование зрительного контакта, удержание случайного зрительного контакта, перевод взгляда от человека на предмет и возвращение к собеседнику, эмоциональный ответ на зрительный контакт с другим человеком), особенности голоса (напряженность, тембр, высота и устойчивость) и изменение вербальной продукции (выкрики, артикуляция, комментирование, продуцирование звуков, обращенная речь). Для этого применялся метод «следающей диагностики» при обследовании ребенка с расстройствами аутистического спектра в ходе диагностических занятий, на занятиях, отдыхе, в общении с родителями. Такое динамическое наблюдение за ребенком позволило дополнить данные, полученные с помощью проективных методов.

Установлены следующие связи психических состояний с типом детско-родительских отношений в семьях детей с расстройствами аутистического спектра. При типе родительско-детского отношения «принятие» (65%) регистрируются типы детско-родительских отношений: «Близко, рядом, вместе» (35%), «Надежда и опора» (9%). Эти типы родительского отношения к ребенку являются благоприятными для воспитания, сочетают последовательные, разумные требования с эмоциональным принятием ребенка.

Выраженное положительное отношение к ребенку обеспечивает ощущение им того, что он любим и нужен, принят в семье, окружен домашним теплом, уходом. У родителя сформирована установка на активное участие в процессе развития, безоценочное принятие ребенка, доброжелательность, уважение, одобрение самостоятельности, оказание ему помощи в решении проблем с учетом индивидуальности, психофизиологических возможностей. Подобная модель отношений «родитель — ребенок» формирует творческий альянс в диаде, позволяет оптимизировать детерминанту социального развития ребенка, служит основой его

интеграции в социум. У детей преобладают позитивные психические состояния (радость, веселость, удовлетворенность) (83%), коэффициент вегетативного тонуса составляет оптимальный (1,2); эмоциональная составляющая (12,1) практически равна волевой (11); типичные состояния — оптимизм (70%), радость, веселость, удовлетворенность, синтония, спокойствие. Взрослый в полной мере удовлетворяет потребности ребенка, который признает его авторитет и устойчиво привязан к нему.

При типе родительско-детского отношения «кооперация» (30%) регистрируются типы детско-родительских отношений: «Активное взаимодействие» (20%), «Близко, рядом, вместе» (10%), «Надежда и опора» (20%). Родитель испытывает гордость даже за малые достижения ребенка, высоко оценивает его творческие, когнитивные и коммуникативные способности, старается установить партнерские отношения, отношения сотрудничества, доверия и безусловного принятия, способен встать на точку зрения ребенка. У детей преобладают позитивные психические состояния (32%), отмечаются и незначительное число негативных психических состояний низкой степени (5%); коэффициент вегетативного тонуса свидетельствует об эрготоропном реагировании (1) в сочетании с незначительным торможением (4), возбуждением (2%). Эмоциональная составляющая (12,1) практически равна волевой (11,2), что означает равноценное проявление и волевой и эмоциональной сферы ребенка. Типичные состояния детей — оптимизм, радость, веселость, удовлетворенность, синтония, бодрость. Выявляется устойчивая привязанность к родителю, его высокая значимость и авторитет.

При типе родительско-детского отношения «симбиоз» (85%) регистрируются типы детско-родительских отношений: «Активное взаимодействие» (20%), «Близко, рядом, вместе» (60%), «Надежда и опора» (22,5%). Эмоционально-смысловое единство, абсолютная безусловная любовь таких родителей, стремление оградить ребенка от неприятностей и трудностей жизни, растворение в проблемах ребенка, постоянная тревога, заласкивание, излишняя нежность и постоянные уступки создают атмосферу надежной безопасности, с одной стороны, а с другой — препятствия для формирования самостоятельности, адекватных копинг-механизмов поведения ребенка. Родители с подобной практикой воспитания с трудом принимают изменения в личности ребенка, бессознательно стремятся

«сохранить» ребенка в детском состоянии. Такая родительская «любовь» парализует детскую активность и самостоятельность, искажает возможности личностного развития ребенка, способствует формированию эгоистической личности, несамостоятельности и подчиненности окружающим. Зависимость от родителей естественна в раннем детстве и должна уменьшаться по мере взросления, заменяясь автономностью при сохранении благоприятного психологического контакта. При воспитании детей с расстройствами аутистического спектра симбиотические отношения могут рассматриваться как проявления психологической защиты, как со стороны родителей, так и ребенка. Родители оберегают ребенка от малейших проблем, ограждают от проблемных ситуаций, возможных трудностей в сложившейся ситуации. В свою очередь ребенок стремится найти защиту и поддержку в родительской любви, выработать поведенческую стратегию поиска стабильного контакта и близости со значимым взрослым. Отношения в диаде приобретают характер неестественной замкнутости и взаимовыгодной взаимозависимости (эмоциональной, когнитивной, поведенческой), излишней интенсивности и насыщенности, что затрудняет построение и реализацию взаимоотношений с внешним миром.

Родителю следует помнить, что подобные отношения могут привести вначале к незаметным, а затем к разрушительным внутренним изменениям, в результате которых эти отношения из позитивных, выполняющих защитную функцию, превратятся в негативные и подавляющие. У детей таких родителей преобладают позитивные психические состояния (24%), коэффициент вегетатики указывает на преобладание эрготропного реагирования (1,4) с тенденцией к возбуждению. Эмоциональная составляющая психического состояния (12,2) преобладает над волевой (8,7). Наряду с позитивными (оптимизм (32%)) имеют место негативные психические состояния низкой (апатия, истощение — 20%) и высокой степени (напряжение и возбуждение — 2%).

Практикуют «Инфантилизацию» как тип детско-родительских отношений 55% родителей, когда мысли, чувства, интересы, занятия ребенка воспринимаются несерьезно, а он сам — как неприспособленный, маленький, неуспешный, беззащитный и уязвимый. Таких родителей дети воспринимают по типу «Близко, рядом, вместе» (70%), «Надежда и опора» (22,5%), «Состояние, близкое к игнорированию»

(5%). У детей родителей с таким типом отношений преобладают позитивные психические состояния (28%) наряду с негативными состояниями низкой степени (18%). У детей регистрируются апатия, истощение (14%), психическое состояние высокой степени (напряжение и возбуждение — 2%). Коэффициент вегетативного тонуса свидетельствует о равновесном реагировании (1); торможение, утомление и апатия, истощение (14%) сочетаются с возбуждением, напряжением (2%), эмоциональная составляющая (11,9) преобладает над волевой (8,5). Типичные состояния детей — веселость и тревожность. У детей отмечается высокая эмоциональная зависимость от родителей, восприятие реальности физических наказаний, угроз со стороны родителей, оскорблений, конфликтные отношения.

При типе родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» (60%) регистрируются типы детско-родительских отношений: «Состояние, близкое к игнорированию» (7,5%), «Агрессивный» (10%), «Неэмоционален, угнетает активность» (7,5%), «Самолюбив, критичен, придирчив» (7,5%). Родитель стремится установить тотальный контроль, требует безоговорочного послушания, исполнительности и дисциплинированности от ребенка, досаждают на него из-за неуспешности и неумелости. Родителю важны социальные успехи и достижения ребенка, как условие его будущей стабильности. В случае неповиновения использует демонстрацию обиды, молчание, игнорирование, критику, приказание, постоянные упреки. Самим взрослым подобное отношение к ребенку интерпретируется как повышенная забота, участие и внимание. У детей таких родителей преобладают негативные психические состояния средней (20%) и высокой степени (16%), позитивные психические состояния (14%). Регистрируются торможение, утомление и апатия, истощение (20%), возбуждение, напряжение (14%), оптимизм (14%). Коэффициент вегетативного тонуса свидетельствует о тропотропном типе реагирования (0,9); волевая составляющая (9,1) преобладает над эмоциональной (8,9). К типичным состояниям таких детей относятся подавленность, депрессия, тревожность, страх, растерянность, неуверенность. В отношении к родителю фиксируется высокая эмоциональная зависимость, восприятие возможности физических наказаний, агрессии, угроз со стороны родителей, оскорблений, устойчивые конфликтные отношения. Ребенок воспринимает родителя холодным, безэмоциональным, критикующим, подавляющим.

Помимо этих типов детско-родительских отношений у 15% родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, встречается «отвержение». Родитель считает ребенка неудачником, отрицает вероятную динамику в развитии, занижает его возможности, способности и потенциал, отказывается от использования дополнительных возможностей обучения и лечения, не верит в потенциальный успех. В отношениях с ребенком преобладают раздражение, досада, злость, даже ненависть. У ребенка такого фиксируются негативные психические состояния низкой (20%), средней (13%) и высокой (16%) степени, типичные состояния: подавленность, депрессия, тревожность, страх, агрессия. Состояния нервной системы — торможение, утомление (20%), возбуждение, напряжение (16%), апатия, истощение (15%), оптимизм (5%). Коэффициент вегетативного тонуса равен 0,9, что указывает на трофотропный тип реагирования, пассивную реакцию. Волевая составляющая состояния (9,1) преобладает над эмоциональной (8,9). Типичными состояниями выступают подавленность, депрессия, высокая тревожность, страх, агрессия, конфликтность. Отмечается замкнутость, сверхзависимость, готовность к подчинению. В отношении к родителю регистрируется чувство «выученной беспомощности», ожидание физических наказаний, агрессии, порицаний, угроз со стороны родителей. Родитель воспринимается ребенком как неэмоциональный, угнетающий его активность, самолюбивый, критичный, придирчивый.

Заключение. Перечисленные связи психических состояний с типом детско-родительских отношений обеих категорий детей имеют сходные проявления. Однако выявляются и специфические особенности психических состояний у детей 6—7 лет с расстройствами аутистического спектра при разных типах детско-родительских отношений:

1. Только у детей с расстройствами аутистического спектра при преобладании типов детско-родительских отношений «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация» выявляются обида, беспомощность, растерянность, волнение, гнев, возбужденность, замкнутость, упрямство.

2. Тип отношений «симбиоз» актуализирует амбивалентные состояния: активность и веселость (позитивные психические

состояния) и одновременно страх и тревогу (негативные психические состояния низкой степени). Интенсивные амбивалентные психические состояния превалируют при «инфантилизации». Здесь наряду с веселостью активностью, регистрируются тревожность, возбужденность, утомляемость.

3. При типе отношений «принятие» и «кооперация» детям характерны позитивные психические состояния: веселость, синтония, уверенность, спокойствие, активность, бодрость.

4. При «авторитарной гиперсоциализации» чаще встречаются негативные психические состояния низкой и средней степени (страх, обида, злость, тревожность, безразличие).

5. При «отвержении» превалируют негативные психические состояния средней и высокой степени выраженности: злость, обида, тревога, страх, возбуждение, беспокойство, упрямство, утомляемость, пассивность, рассеянность, равнодушие.

Таким образом, отсутствие достаточного телесного контакта, внимания к состоянию ребенка, его возможностям, деятельности и устремлениям, необоснованная строгость и излишняя требовательность родителя без учета индивидуальных, нозологических и возрастных особенностей ребенка приводят к возникновению у последнего негативных, неравновесных состояний низкой и высокой степени выраженности.

Список цитируемых источников

1. Бардышевская, М. К. Особенности влечений у детей с аффективной неустойчивостью / М. К. Бардышевская, М. Ю. Тренина // Вопросы психологии. — 2008. — № 3. — С. 35—46.
2. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста / Н. С. Ежкова. — М. : Владос, 2010. — 128 с.
3. Капитоненко, Н. В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Н. В. Капитоненко. — М., 2009. — 24 с.
4. Хорошева Е. В. Индивидуальные ресурсы родителей нетипичного ребенка / Е. В. Хорошева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20—22 июня 2011 г., Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — С. 92—94.

Материал поступил в редколлегию 22.05.2018

С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

В статье представлены результаты эмпирического исследования смыслозначимых ориентаций современных студентов. Результаты исследования показали, что чем более уверен студент в себе, в своей уникальности, в своих возможностях добиться успеха, в своей способности вызвать у других людей уважение и симпатию, тем осмысленнее его жизнь. Чем выше склонность студентов контролировать свою собственную жизнь и способность свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, тем выше самодостаточность, самоэффективность, понимание своих достоинств и ограничений.

Ключевые слова: смыслозначимые ориентации; юношеский возраст; самотношение; личностный смысл, осмысленность жизни; позитивная психология.

Табл. 2. Библиогр.: 4 назв.

S. A. Vodyakha, Yu. E. Vodyakha

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

MEANINGFUL ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE EARLY 21 CENTURY

The article presents the results of an empirical study of life-meaning orientations of contemporary students. The results of the study showed that the more confident a student is in himself, in his uniqueness, in his ability to succeed, in his ability to cause other people to have respect and sympathy, the more meaningful his life. The higher the students' inclination to control their own lives and the ability to freely make decisions and implement them, the higher the self-sufficiency, self-efficacy, and understanding of their own merits and limitations.

Key words: meaningful orientations; youthful age; self-relation; personal meaning; meaningfulness of life; positive psychology.

Table 2. Ref.: 4 titles.

Введение. Современный мир характеризуется изменением социально-политических и материально-экономических условий жизни. Это в свою очередь отражается на психологическом состоянии людей, их физическом здоровье, материально-финансовом благополучии, что приводит к переоценке жизненных ценностей и установок, изменению отношения к образу жизни и ее осмысленности. Осмысленность жизни является одной из главных психологических проблем человека. В. Франкл рассматривает стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности [1]. «Смысл жизни» — категория, которая первоначально изучалась в рамках философии, ставшая весьма интересной для психологов. Сохранение для личности смысла жизни и его переориентация способствует гармонизации ее эмоционального и физического состояния. Личность, четко представляющий смысл своей жизни, ставит перед собой конкретные цели и планирует способы их достижения. Потеря же смысла собственной жизни приводит к апатии и депрессии. Р. Мэй отмечает, что «увеличение потока информации для современного человека, поступающей по разным каналам, отрицательно влияет на уверенность относительно своего бытия, а, следовательно, влияет на его осмысленность» [1].

Наряду с проблемой осмысленности жизни в современном обществе является актуальной проблема формирования адекватного отношения человека к себе и своему образу жизни. Это связано, прежде всего, с тем, что, являясь структурно сложным компонентом самосознания, самоотношение оказывает огромное влияние на формирование личности. Оно участвует в большинстве когнитивных процессов, напрямую связано с уровнем притязаний и тревожностью личности. Мы вслед за Д. А. Леонтьевым [2] предполагаем, что самоотношение взаимосвязано с осмысленностью жизни человека.

Ученые А. А. Баканова, С. С. Кузнецова, А. В. Малютина, Е. Н. Осин, Н. Е. Покровский, О. А. Филатов в своих исследованиях отмечают, что системная неопределенность российского общества на социально-экономическом, духовно-нравственном, социально-психологическом уровнях способствовала увеличению количества молодежи, утратившей жизненный смысл, потерявшей мотивацию к планированию и достижению жизненных целей, имеющей нега-

тивные или нестабильные эмоционально-оценочные реакции на знание о себе т.е. негативное самоотношение [3]. Именно поэтому, несмотря на значительную изученность понятий «осмысленность жизни» (подход Д. А. Леонтьева и др.) и «самоотношение» (учение С. Р. Пантелеева и др.), весьма актуальной остается проблема методов и способов влияния на процессы их развития [4].

Основная часть. В исследовании смысложизненных ориентаций современных студентов были использованы методики: «Тест смысложизненной ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева; «Методика исследования самоотношения» (МИС) С. Р. Пантелеева. В исследовании приняли участие студенты учреждений высшего образования г. Екатеринбург. Общее количество респондентов составило 103 человека (33 — студенты мужского пола, 70 — женского пола), в возрасте от 16 до 26 лет, обучающиеся на I и II курсе в дневной (54 студента) и заочной (49 студентов) форме обучения. В качестве методов математико-статистического анализа использовались непараметрический U -критерий Манна—Уитни и расчет парной корреляции с помощью коэффициента Спирмена.

В ходе исследования осуществлялась проверка двух гипотез: существуют статистически значимые различия в уровне выраженности структурных компонентов самоотношения и смысложизненных ориентаций у студентов очной и заочной форм обучения; девушки и юноши статистически значимо различаются в уровне выраженности структурных компонентов самоотношения и смысложизненных ориентаций. Анализ полученных в ходе исследования результатов позволяет утверждать, что отсутствуют значимые различия как в уровне выраженности структурных компонентов самоотношения, так и смысложизненных ориентаций у студентов очной и заочной форм обучения; отсутствуют значимые различия в уровне выраженности структурных компонентов самоотношения у девушек и юношей.

Интересен факт установления значимых различий девушек и юношей по шкале «Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» ($U = 771,5$; при $p = 0,006$). Юноши в большей степени удовлетворены тем, как проходит их жизнь, они считают процесс своей жизни более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом, нежели девушки. Это связано с тем, что юноши более активно проводят свою жизнь, участвуют

в различных внеучебных мероприятиях, чаще общаются с друзьями, их жизнь наполнена различными событиями.

Были обнаружены значимые, прямые (положительные) и обратные (отрицательные) взаимосвязи между компонентами самоотношения и компонентами осмысленности жизни (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты корреляционного анализа параметров «Осмысленность жизни» и «Цель в жизни» с показателями самоотношения

Показатели самоотношения	Осмысленность жизни		Цель в жизни	
	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Самоуверенность	0,72	0,00	0,51	0,00
Саморуководство	0,26	0,01	0,24	0,08
Отраженное самоотношение	0,30	0,00	0,25	0,01
Самоценность	0,32	0,00	0,21	0,12
Самопринятие	0,21	0,03	0,26	0,01
Самопривязанность	0,31	0,00	0,24	0,01

Таким образом, чем сильнее развиты у респондента смысложизненные ориентации, тем выше развиты самоуважение, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку; представление о себе как о личности, способной самостоятельно справляться с жизненными трудностями, достигать целей и результатов деятельности, опираясь на свои силы и возможности; представление о себе как о личности, способной вызвать у других людей уважение и симпатию; склонность воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость; чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки; стремление сохранить в неизменном виде свои качества.

Корреляция параметра «цель в жизни» с составляющими самоотношения свидетельствует о том, что чем больше у студента целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, тем выше развиты: самоуважение; представление о себе как о личности, способной вызвать у других людей уважение и симпатию; чувство симпатии к себе; стремление сохранить в неизменном виде свои качества.

Показатель осмысленности жизни как «результативность жизни» положительно коррелирует со шкалой «самопринятие» ($r = 0,12$, $p = 0,04$). Таким образом, чем выше у студента выражены чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятие себя, тем позитивнее оценивает студент пройденный отрезок жизни, считая его продуктивным и осмысленным (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты корреляции параметров «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь» с показателями самоотношения

Показатели самоотношения	Локус контроля — Я	
	<i>r</i>	<i>P</i>
Самоуверенность	0,97	0,00
Саморуководство	0,26	0,01
Отраженное самоотношение	0,27	0,01
Самоценность	0,45	0,00
Самопринятие	0,21	0,04
Самопривязанность	0,34	0,00

Анализ полученных результатов свидетельствует, что чем сильнее развиты у студентов представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, тем выше уровень следующих составляющих самоотношения:

- самоуважение, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, который знает, что ему есть, за что себя уважать;

- представление о себе как о личности, способной самостоятельно справляться с жизненными трудностями, достигать запланированных целей и результатов деятельности, опираясь на свои силы и возможности;

- представление о себе как о личности, способной вызвать у других людей уважение и симпатию;

- склонность воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость;

- чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости;

- стремление сохранить в неизменном виде свои качества.

Показатель осмысленности жизни «Локус контроля — Я (Я — хозяин жизни)» отрицательно коррелирует со шкалой «внутренняя конфликтность» ($r = -0,29$, $p = 0,003$) и «самообвинение» ($r = -0,26$, $p = 0,01$). Таким образом, чем негативнее у студента отношение к себе, своим качествам и свойствам, тем сильнее выражено неверие в свои силы и неспособность контролировать события собственной жизни, отрицательные эмоции в адрес своего «Я».

Заключение. Современные студенты (вне зависимости от формы обучения), проявляющие высокий уровень осмысленности жизни, более склонны верить в собственную уникальность и самодостаточность, в свои возможности добиться успеха, свои способности, принимать свое подлинное «Я» и получать со стороны других людей уважение и симпатию. Чем выше у студентов развита склонность контролировать свою жизнь и свободно принимать решения, воплощая их в жизнь, тем выше самодостаточность, самоэффективность, понимание своих достоинств и ограничений. Половой диморфизм самоотношения современных студентов малозаметен, в то время как юноши в большей степени удовлетворены тем, как проходит их жизнь. Они считают процесс своей жизни более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом, в отличие от респондентов женского пола.

Список цитируемых источников

1. Мэй, Р. Открытие Бытия / Р. Мэй. — М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2014. — 224 с.
2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2014. — 511 с.
3. Карпинский, К. В. Смысл жизни и ресурсы его реализации: К пониманию механизмов личностного кризиса / К. В. Карпинский // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9. — № 4. — С. 3—33.
4. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избранные психологические труды / В. Э. Чудновский. — М. : Изд-во МПСИ, 2016. — 768 с.

Материал поступил в редколлегию 25.04.2018

Н. В. Высоцкая

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена исследованию социально-ориентированной деятельности педагога по формированию духовности молодежи. Обсуждаются результаты художественной деятельности педагога в условиях учебного заведения.

Ключевые слова: деятельность; деятельность педагога; деятельность социально-ориентированная; духовность; инклюзивное образование; молодежь; образовательная среда.

Библиогр.: 1 назв.

N. V. Vysotskaja

Smolensk State University, Smolensk, Russia

SOCIALLY-ORIENTED ACTIVITY OF THE TEACHER FOR FORMING OF THE SPIRITUALITY OF YOUTH IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the study of the socially-oriented activity of the teacher in shaping of youth spirituality. The results of the artistic activity of the teacher in the conditions of the educational institution are discussed.

Key words: activity; activity of the teacher; activities are socially-oriented; spirituality; inclusive education; the youth; educational environment.

Ref.: 1 titles.

Введение. В настоящее время инклюзивное образование становится реальностью российского общества. Включение инклюзивного образования в общеобразовательную среду — многоаспектный процесс, особенно в духовно-нравственной сфере. Этот аспект инклюзии можно рассматривать не просто как реформу образования, а, прежде всего, как новую модель, основанную на

социально-ориентированном подходе, который утверждает, что все люди, включая людей с инвалидностью, имеют право в полной мере участвовать во всех сферах жизни общества. Инклюзивное образование, не должно считаться проблемой, наоборот нужно видеть в нем возможность развития процесса обучения, считает П. В. Васильева [1].

Идею инклюзивного образования можно рассматривать как этап в создании социально-ориентированной деятельности педагога по формированию становления духовности молодежи в инклюзивной образовательной среде.

В художественной деятельности (создание, восприятие произведений искусства) человек обогащается духовно, интеллектуально, он вбирает общественно-исторически выработанный опыт познания истины, добра, красоты и приобретает опыт собственной жизни. Искусство развивает в человеке способность к творческому преобразованию мира в любой деятельности)

Основная часть. Искусство — это мощный двигатель, но самостоятельно оно не способно развивать у человека способности к художественному восприятию и творческой деятельности. Психологические и педагогические исследования показывают, что ребенок не всегда обладает врожденными способностями, большинство детей способно их приобретать. Но для этого нужны соответствующие условия (культурно-образовательная среда, соответствующее воспитание, тесный контакт с различными видами искусства, новые образовательные технологии, подготовленные высококлассные преподаватели). Необходимо не пропустить развитие художественных способностей, которыми ребенок обладает в раннем возрасте, потому что их основы закладываются именно в этот период. Огромная ответственность за своевременное создание благоприятных условий для максимального развития творческих способностей ребенка возлагается, прежде всего, на родителей и на педагога. Сам ребенок не сможет понять законы искусства, стать художественно образованным человеком, даже если создать для него безупречную эстетическую среду.

Человеку необходима помощь образованного педагога, который раскроет смысл искусства, его язык и значение. Педагог поможет научиться видеть тонкости, которые отличают искусство от псевдо-

искусства, получать истинное удовольствие от общения с прекрасным и удовольствие от создания какого-либо произведения искусства. Педагог должен разбудить в сознании человека желание общаться с культурой. Два данных фактора (эстетическая среда и опытный наставник) создают условия для развития человека и культурного уровня всего общества в целом, его духовной жизни. Поэтому в концепции образования принципиальное место должны занять художественное образование и эстетическое воспитание.

В современном обществе сформировался художественно-культурный уровень, вместе с целенаправленными педагогическими воздействиями он активно влияет на развитие каждого человека, живущего в обществе. Это взаимодействие необходимо учитывать в работе высшей школы, так как она является одним из социальных институтов образования.

Духовно-нравственная культура, включающая в себя совокупность мировоззренческих, нравственно-этических и художественно-эстетических ценностей, требует серьезного и основательного переосмысления художественного образования и воспитания. Думается, что только это может вывести современного человека на более высокий духовный уровень.

Одним из основных требований к современному педагогу является выработка определенной личностно-профессиональной позиции, базирующейся на гуманистическом подходе. В этой связи одним из условий является общая культура педагога, его образованность и образование. Недостаток культуры, качественного образования, эрудиции педагога нередко приводит к отсутствию на занятиях эстетического цикла полноценных художественных переживаний у студента. В то время как именно эти занятия предназначены для того, чтобы вызывать у студента высокие чувства и глубокие эмоции.

Современному культурному человеку необходимо уметь разбираться в искусстве классическом и современном. Необходимо уметь воспринимать художественное произведение эмоционально, нешаблонно, выходя на уровень сопереживания автору и осмысления его художественной позиции. На занятиях подлинно художественной деятельности студенты занимаются не только репродуктивным характером учебной работы, но еще и живут в творческой эмоциональной атмосфере, полноценно «проживают» художественное произведение.

В жизни отдельного человека искусство, творчество расширяет поле духовного опыта, помогает расти нравственно, особенно данное положение применимо по отношению к молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Но в реальности на занятиях эстетического цикла нередко исчезают и приподнятость, и воодушевление, и творчество. Причина этому — снижение роли искусства в обществе. К занятиям изобразительного искусства, музыки отношение очень «поверхностное». На данные предметы отводится мало часов в начальных классах, в средних и старших классах данные предметы исчезают вообще, а в высших учебных заведениях преподаются только на специализированных факультетах. Необходимо создавать новые активные формы учебной деятельности, укреплять связи и сотрудничество с наукой, в первую очередь с педагогикой и психологией. Студент получает мало положительных эмоций на занятиях. Чаще всего он выступает объектом, подвергающимся обучению, а не активной личностью, стремящейся к саморазвитию, сотрудничеству с педагогом.

Второстепенное отношение общества к урокам искусства в образовании мешает притоку в среднюю и высшую школы дипломированных специалистов в области искусства — художников, музыкантов, особенно для молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме кадровых, а также проблем, связанных с материально-техническим обеспечением, с низким уровнем технической оснащенности учебного процесса, изношенностью техники, необходимой для работы, существует проблема недостатка реквизита и комплектования фондов учебных библиотек специальной методической литературой последних лет издания. Необходимо завязывать отношения с учреждениями и организациями, осуществляющими благотворительную помощь в решении данных проблем. Их нужно привлекать к организации художественных выставок, студий, выездных пленэров, экскурсий, особенно для молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня современная школа, и общеобразовательная, и специализированная, как никогда нуждаются в педагогах, являющихся не только своеобразными носителями культуры, но и способных формировать вкус, художественную восприимчивость у обучающихся. Духовный кризис предопределяет пересмотр мироощущения и мировоззрения современного человека. Это позволяет по-новому

взглянуть на уже привычные проблемы, в частности, на повышение уровня подготовки к профессиональной деятельности студентов педагогических учреждений высшего образования в процессе преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла. В современном обществе редко встречаются талантливые молодые художники, готовые посвятить себя художественной педагогике.

В высшей школе на художественных факультетах доминируют достаточно устаревшие, хотя разнообразные и подвижные лучшими побуждениями, практики преподавания. Существенным недостатком нынешнего художественного преподавания является пропасть, которая отделяет его от современного искусства. Очень редки встречи студентов с современными художниками.

В учреждениях среднего специального и высшего образования молодые люди уже приходят к полноценному социально-культурному самоопределению. Осознавая свою принадлежность к определенному культурному слою с его эстетическими вкусами и представлениями, они уже способны творить, высказывать свою позицию, отношение к окружающему миру через выразительное средство искусства, но, к сожалению, в студентах чаще всего отражаются проблемы нашей реальности. В первую очередь, это огромная пассивность, нежелание чего-либо создавать. Пассивность вообще в восприятии жизни, пассивность в восприятии искусства, страх мешают сделать творческий шаг.

Заключение. Педагогам высшей школы необходимо стимулировать студентов к выполнению творческих работ и активному участию в выставках разного уровня (областных, региональных, международных). Люди, получившие достойное художественное образование, — это личности с широким кругозором, востребованные в современном обществе. От них будет зависеть дальнейшее развитие искусства, культуры, науки.

Список цитируемых источников

1. *Васильева, П. В.* Применение инклюзивного образования в решении духовно-нравственных проблем российского общества / В. П. Васильева // Молодой ученый. — 2018. — № 2. — С. 96—97.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2018

Е. В. Дробышевская

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
Гомель, Беларусь*

О ПРИМЕНЕНИИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье ставится задача проанализировать необходимость комплексного подхода к исследованию психологических особенностей профессиональной деформации личности. Рассмотрены факторы формирования патологических форм поведения, впоследствии обуславливающих возникновение профессиональной деформации. Описаны результаты применения комплексного подхода с использованием качественных и количественных методов психологического исследования.

Ключевые слова: комплексный подход; личность; профессиональная деформация; экстремальная деятельность.

Библиогр.: 3 назв.

E. V. Drobyshevskaya

Gomel State University named after F. Skorina, Gomel, Belarus

ON THE APPLICATION OF A INTEGRATED APPROACH TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF A PERSON

The article aims to analyze the need for a comprehensive approach to the study of psychological characteristics of professional deformation of the individual. Factors determining the formation of pathological forms of behavior, which subsequently contribute to the emergence of professional deformation, are considered. The results of the complex approach using qualitative and quantitative methods of psychological research are described.

Key words: complex approach; personality; professional deformation; extreme activity.

Ref.: 3 titles.

Введение. Психологическая наука на сегодня имеет в своем арсенале множество количественных методов исследования: эксперимент, структурированные интервью, квази-эксперимент, ряды данных, тесты и т. п. Все они приводят исследователя к количественным результатам, что дает возможность достоверного представления полученных данных, применяя современные пакеты программного обеспечения математической обработки.

Проблема соотношения количественных и качественных методов в психологических исследованиях становится все более актуальной. Уже ставшие традиционными в психологической науке количественные методы исследования позволяют дать лишь формальную характеристику основному объекту исследования. Однако сущность психологического подхода — проникновение в сущность происходящих изменений и определение их детерминант, что определяет преимущество именно качественного подхода к сбору, обработке и интерпретации социально-психологических данных.

Одновременное существование в психологической науке естественнонаучной и гуманитарной парадигм дает нам возможность определить специфику применения количественных и качественных методов психологического исследования.

Так, в естественнонаучной парадигме акцент сделан на подход, использующийся в физике, где человек рассматривается в качестве объекта, как один из многих подобных. Поэтому закономерности психической активности одного индивида приравниваются к закономерностям психической активности любого другого человека. Специфические методы исследования — количественные. Цель исследования состоит в том, чтобы, по словам В. Дильтея, «объяснить уклад душевного мира с его составными частями, силами и законами точно так, как химия и физика объясняют строение мира телесного». Образцом науки для представителей гуманитарной парадигмы служит философия, где человек выступает как активный, творческий субъект. Здесь характерно использование качественных методов исследования. В качестве цели выступает понимание, описание и анализ «душевной жизни... во всей ее целостности» [1, с. 46].

Однако, невзирая на критику двух этих подходов, ряд авторов придерживается мнения, что противопоставление количественного и качественного подходов является искусственным, так как на деле они представляют два подхода к изучению одних и тех же феноменов, две стадии одного и того же процесса исследования.

Исследование психологических особенностей профессиональной деформации работников требует применения комплексного подхода к сбору и обработке данных, что позволит более широко изучить причины и факторы, способствующие росту профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности и др.

Под комплексным подходом мы понимаем использование качественных и количественных методов с целью изучения признаков профессиональной деформации, выявления ведущих факторов, способствующих развитию профессиональной деформации и описание их содержания.

Наиболее ярко изучаемый феномен можно наблюдать в сфере профессиональной деятельности типа «человек—человек» (по Е. А. Климову), в особенности в сфере помогающих профессий (медицинские работники, сотрудники МЧС, военнослужащие). Данные специалисты, помимо ряда организационных сложностей, зачастую вынуждены выполнять свою работу в условиях, носящих экстремальный и стрессогенный характер (неблагоприятные, значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия, ведущие к возникновению стрессовых состояний).

В психологии существуют различные определения профессиональной деформации. Чаще всего, когда говорят о профессиональной деформации, имеется в виду распространение привычного ролевого (профессионального) поведения, либо воздействия человека на непрофессиональные сферы.

Е. И. Рогов предлагает называть профессиональными деформациями личности такие ее изменения, которые возникают под влиянием выполняемой профессиональной деятельности и проявляются в абсолютизации труда как единственно достойной формы активности, а также в возникновении жестких ролевых стереотипов, которые переносятся из трудовой сферы в иные условия, когда человек не способен перестраивать свое поведение адекватно меняющимся условиям [2, с. 103].

Профессиональная деформация в самом широком смысле — это истощение социальных функций личности, когда интериорируются деструктивные установки, что приводит к формированию специфического типа личности, носителя частных профессиональных

функций. Обратим внимание на то, что изменения происходят на четырех уровнях: 1) ментальный (деструктивные мысли, самокритичность); 2) эмоциональный (непринятие себя, подавленность, монотония); 3) интеллектуальный (сужение знаний, умений, навыков, концентрация на выполнении узкого круга задач); 4) витальный (утрата жизнеспособности, напряжение, стресс).

Проанализировав имеющиеся в науке данные о феномене «профессиональная деформация», можно говорить о том, что отправной точкой в ее формировании становится кризис идентичности: профессия поглощает личность, становится шире человека и мешает его здоровому существованию.

В настоящее время перед психологией труда остро стоит вопрос сохранения профессионального здоровья и повышения результативности труда, что напрямую связано со своевременной адаптацией работников различных профессий к часто меняющимся условиям и формам трудовой деятельности. Однако, невзирая на широкое обсуждение в литературе вопросов эффективности профессиональной деятельности, профилактики профессионального стресса, а также профессиональной деформации, систематическая научная разработка этих проблем остается не завершенной.

Основная часть. При проведении первого этапа исследования нами был использован психодиагностический комплекс, который включает в себя ряд адаптированных и стандартизированных психодиагностических методик. На данный момент проведено эмпирическое исследование с внедрением в деятельность семи учреждений здравоохранения. Сформированы две группы — экспериментальная (медицинские работники); контрольная (педагогические работники), количество — по 60 человек в каждой. Обработка полученных данных проводится с использованием программы SPPS.

Остановимся более подробно на сформированном психодиагностическом комплексе, который включает в себя:

- фильтрующую анкету: сведения о возрасте, поле, образовании, месте работы, должности, стаже работы, семейном положении, наличии / отсутствии детей;

- методику «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко;

- методику диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной;
- методику определения типа личности и вероятности личностных расстройств Дж. Олдхэм и Л. Моррис;
- анкету оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз»;
- опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» К. Маслач и С. Джексон (адаптирован Н. Е. Водопьяновой);
- тест описания поведения К. Томаса.

Использование психодиагностического комплекса позволило нам увидеть изменения в структуре личности в ряде основных сфер: индивидуально-психологической, профессионально-деятельностной, социальной, психофизиологической.

Остановимся на некоторых данных, полученных по результатам первичного анализа. У 36,6% респондентов выявлен высокий уровень профессионального выгорания, у 26,6% — очень высокий.

Выделен ряд факторов, наиболее выраженных у респондентов с высоким и очень высоким уровнем профессионального выгорания:

- индивидуально-психологический уровень: слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессии (эмоции ежедневно в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами по общению — 36,8%); нравственные дефекты и дезориентации личности, а именно эмоционально-неустойчивое расстройство личности; склонность к эмоциональной ригидности (эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми — 34,2%);
- профессионально-деятельностный уровень: преимущественно негативное эмоциональное поле; экстремальные условия (необходимость принимать быстрые и ответственные решения); повышенная ответственность; опасность для собственного здоровья и жизни (доминирующая стратегия поведения в конфликтной ситуации — уклонение (44,7%));
- социальный уровень: безусловно принимающее общение (общение с людьми в острых состояниях, столкновение манипулированием, что приводит к разочарованию и фрустрации) (ведущая установка в потребностно-мотивационной сфере личности «Альтруизм» — 42,1%);
- психофизиологический уровень: синдром профессионального выгорания; интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности (нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях — 55,2%).

С целью исследовать психологические особенности отношения к различным событиям профессиональной деятельности со стороны работников экстремального профиля, мотивации к тем или иным действиям, а также механизмы создания установок по отношению к происходящему, личности и другим людям нами применялся качественный метод исследования — фокус-группа.

Метод глубокого группового интервью, или фокус-групп, возник на пересечении ряда исследовательских традиций. Метод фокус-групп имеет свои истоки в рамках традиций как эмпирической социологии, так и экспериментальной психологии.

Фокус-группа — современный метод, один из качественных методов социально-психологических исследований, представляющий собой групповое фокусированное (полустандартизированное) интервью, проходящее в форме групповой дискуссии и направленное на получение от ее участников «субъективной информации» о том, как они воспринимают различные виды практической деятельности или продукты этой деятельности (Р. Мертон; Г. Герцог). Особенности метода состоят в том, что использование психологического подхода к ведению групповой дискуссии позволяет получать более достоверные ответы на интересующие вопросы, которые отражают не только стандартное мышление людей, но и их глубокие психологические переживания [3, с. 35].

Для получения качественных данных о природе и специфике феномена «профессиональная деформация» нами было проведено исследование с использованием метода фокус-групп на базе учреждения здравоохранения «Гомельская областная туберкулёзная клиническая больница». Исследование включало в себя проведение трех встреч в трех различных группах — мужская группа, смешанная группа, женская группа.

Состав фокус-групп был подобран в соответствии с правилами и рекомендациями авторов данного метода. Заранее было подготовлено 18 вопросов, реализующих цель исследования, и 2 задания (визуализация; психологический рисунок).

Мужская группа включала в себя шесть респондентов в возрасте 35—50 лет, стаж работы в профессии более 10 лет. Представители данной группы — реаниматологи (трое), эндоскопист, отоларинголог, хирург (высокую восприимчивость к организационному стрессу показали 33% респондентов; высокую толерантность — 33%).

Смешанная группа включала в себя восемь респондентов в возрасте 28—34 лет, стаж работы в профессии более 5 лет (высокую восприимчивость к организационному стрессу продемонстрировали 71,4% респондентов). Представители данной группы — реаниматологи (четыре человека), фтизиатры (четыре человека).

Женская группа включала в себя шесть респондентов в возрасте 35—50 лет, стаж работы в профессии более 10 лет (высокую восприимчивость к организационному стрессу показали 33% респонденток; высокая толерантность не выявлена). Представители данной группы — фтизиатры.

Обработка информации осуществлялась с использованием контент-анализа полученной информации. Рассмотрим данные полученные по двум вопросам более подробно.

Вопрос 1. В чем Вы видите природу феномена профессиональная деформация? Как он проявляется, в чем его симптом?

Ответы мужской группы: индивидуальные различия (физиологические (тип нервной системы и т. д.); воспитание; эмоциональность (глубина переживаний)). Один из признаков, когда человек перестает радоваться жизни, даже не замечает маленьких радостей, которые происходят вокруг, например, в его семье.

Ответы смешанной группы: это один из способов защиты, защитная реакция. Симптомы — хроническая усталость, повышенная раздражительность, направленная не только на пациентов, но и на общение с коллегами и близкими людьми, отсутствие эмоционального отклика на ситуации, которые у людей вызывают сильные эмоциональные переживания (вид крови, глубоких ран и др.).

Ответы женской группы: индивидуальные проявления (у всех по-разному), разочарование в профессии. Затруднения при ответе на данный вопрос. Симптом — повышенная раздражительность.

Вопрос 2. Какие факторы провоцируют обострение проявлений профессиональной деформации?

Ответы мужской группы: три группы факторов: личностные (отношение к выполняемым обязанностям, глубина переживаний обстоятельств профессиональной деятельности (смерть пациента и др.)); организационные (объем работы, условия работы, обеспеченность необходимыми средствами для выполнения профессиональных обязанностей, трудовой коллектив, отношение руководителя); социальные (неуважительное отношение и отношение

долженствования со стороны пациентов, которое поддерживается руководством, и как следствие утрата авторитета специалиста, на основе которой формируется негативный образ, ассоциирующийся с выполнением профессиональных обязанностей).

Ответы смешанной группы: профессиональная деятельность. Условия труда, постоянное общение с больными людьми, ежедневная работа с тяжелыми эмоциональными состояниями. Конфликтные отношения в коллективе, отсутствие хобби, не связанного с работой, проблемы в семье, отсутствие самореализации, внешняя навязанная мотивация при выборе профессии.

Ответы женской группы: четыре группы факторов: личные (отношение к выполняемым обязанностям, глубина переживаний обстоятельств профессиональной деятельности (смерть пациента и др.)); организационные (объем работы, условия работы, обеспеченность необходимыми средствами для выполнения профессиональных обязанностей); социальные (политические события, социально-экономический фактор); коммуникативные (работа с людьми в тяжелых эмоциональных состояниях).

Делая выводы, можно отметить следующее, мужская группа состояла из опытных медицинских работников, чей стаж превышал десять лет, они подчеркивали разделение понятий «профессиональная деформация» и «эмоциональное выгорание», разницу в их природе и главное в их влиянии на личность и профессиональную деятельность врача. Профессиональную деформацию они рассматривают как неизбежную часть профессионального становления, т. е. профессионализации специалиста, как способ психологической подстройки к пребыванию в условиях постоянно действующей патологической среды (постоянное пребывание в ситуации эмоционального напряжения, смерть пациентов и т. д.).

Женская группа отождествляет понятия «профессиональная деформация» и «эмоциональное выгорание», она же испытывала наибольшие затруднения при ответах на вопросы; как меру профилактики больше предпочитают индивидуальную работу, в противоположность мужской группе.

Обобщая результаты трех фокус-групп, мы можем выделить ряд факторов профессиональной деформации: личные; организационные; социальные; коммуникативные.

Заключение. Проанализировав полученные данные фокус-групп, мы можем по-новому посмотреть на природу и функции феномена профессиональной деформации. Это дает нам возможность рассматривать его как некоторый индивидуальный ресурс профессионального развития, способствующий профессиональной адаптации и позволяющий сохранять профессиональную эффективность. Однако только до того момента, как эти личностные изменения привносятся в другие сферы человеческого бытия — социальная сфера (межличностные отношения вне сферы профессиональной деятельности), семья и др. Так, если рассматривать данный процесс как неизбежный, в процессе профессионального становления, при этом несущий в себе ресурс профессионального развития, задачей психологических исследований становится создание таких условий в профессиональной деятельности, в которых он сможет быть контролируемым и направляемым. Это, в свою очередь, будет способствовать профессиональной адаптации специалиста создаст условия для профилактики поглощения профессиональной ролью всего жизненного пространства личности, сохранив полноценно функционирующего человека как субъекта жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

Благодаря применению комплексного подхода к исследованию, мы можем сделать вывод: феномен «профессиональной деформации» — многоуровневое понятие, которое, с одной стороны, может выступать как точка роста и развития, а с другой — как фактор профессиональной дезадаптации, проявляющий себя в смещении личностной и профессиональной идентичности и приводящий к формированию специфического типа личности.

Список цитируемых источников

1. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эклетический подход / В. А. Янчук. — Минск : Бестпринт, 2000. — 416 с.
2. Рогов, Е. И. Выбор профессии: становление профессионала / Е. И. Рогов. — М. : Владос, 2003. — 336 с.
3. Белановский, С. А. Метод фокус-групп / С. А. Белановский. — М. : Магистр, 1996. — 272 с.

Материал поступил в редколлегию 14.05.2018

Т. В. Есикова¹, К. Лоек²

*¹Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

²Высшая школа менеджских кадров, Конин, Республика Польша

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлено исследование духовно-нравственного развития личности, психологических механизмов ее развития у студентов. Эмпирическое исследование особенностей духовно-нравственной сферы личности показало, что моральная нормативность влияет на интернальность молодых людей, возлагающих ответственность за происходящее на себя, основываясь при этом на духовно-нравственных принципах общества. Духовно-нравственная культура личности развивается на основе внутреннего локуса контроля личности, в процессе освоения моральных знаний и их интериоризации во внутренний мир личности. Установлено, что формирование у молодых людей психологических установок на соблюдение духовно-нравственных норм осуществляется путем целенаправленной работы над ценностной сферой личности. Поведенческая регуляция молодого человека осуществляется на основе сформированных моральных убеждений и практики их актуализации в жизнедеятельности, что осуществимо в процессе образования.

Ключевые слова: духовность; духовно-нравственная культура личности; образование; развитие; психологическая установка; рефлексия.

Библиогр.: 9 назв.

T. V. Yesikova¹, K. Loek²

¹Russian State Pedagogical University after A. I. Gerzen, St. Petersburg, Russia

²Graduate School of Managerial Personnel, Konin, Republic of Poland

DEVELOPMENT OF SPIRITUAL-MORAL CULTURE OF THE PERSON IN THE EDUCATION PROCESS

The article presents a study of the spiritual and moral development of the individual, the psychological mechanisms of its development among students. An empirical study of the characteristics of the spiritual and moral sphere of the individual showed that moral standardization affects the internality of young people who hold responsibility for what is happening, based on the spiritual and moral principles of society. The spiritual and

moral culture of the individual develops on the basis of the internal locus of control of the individual, in the process of mastering moral knowledge and their interiorization into the inner world of the individual. It has been established that the formation in young people of psychological attitudes toward the observance of spiritual and moral norms is carried out by purposeful work on the value sphere of the personality. Behavioral regulation of a young person is carried out on the basis of formed moral beliefs and the practice of their actualization in life activity, which is feasible in the process of education.

Key words: spirituality; spiritual and moral culture of the individual; education; development; psychological setting; reflexion.

Ref.: 9 titles.

Введение. В современном обществе наблюдается кризис духовных ценностей и все более возрастает потребность в развитии духовно-нравственной культуры личности. Проблема духовно-нравственного развития, изучения его реального уровня, состояния, содержания относится к числу ключевых, основополагающих научных направлений в современных психологических исследованиях.

Духовность является высшим уровнем развития нравственности личности, сознание которой отражает действительность через призму высших ценностей человеческого бытия. Духовно-нравственное развитие заключается в нахождении личностью своего духовного идеала, в соответствии с собственными задатками и индивидуальными возможностями, и постепенном достижении его. Благодаря духовному развитию человек осознает причины нарушений нравственных норм. Исполнение духовно-нравственного закона происходит только по свободному волеизъявлению человека.

Духовно-нравственная культура личности предполагает осознание себя в системе отношений с другими людьми и структурирование поступков и действий «во имя блага другого» [1, с. 84]; способность воздерживать потребности через размышление, «возвышающегося над естественными определениями и пришедшего к сознанию самого себя как независимой силы» [2, с. 52]; любовь и способность к самопожертвованию. Человек изначально одарен способностью развития своего внутреннего мира. Духовная жизнь не есть следование законам и предписаниям, а участие, преданность и любовь. Культурный стиль поведения личности характеризуется постоянством соблюдения духовно-нравственных принципов в процессе решения жизненных проблем, выражающийся в особенностях выбора варианта поведения.

Развитие духовно-нравственной культуры личности является одним из главных векторов жизнедеятельности человека, благодаря которому человек способен постичь смысл своей жизни, однако в практике зачастую это происходит стихийно, нецеленаправленно.

В контексте развития духовно-нравственной культуры личности образование — чрезвычайно сложный процесс, направленный на всестороннее психофизическое, социальное и нравственное развитие молодежи, включающий познание и интериоризацию прекрасного, развитие чувство принадлежности к своей нации, ее материальной и духовной культуры [3, с. 113]. Образование охватывает различные сферы реальности, которые связаны с конкретной областью жизни. Образование включает процессы обучения и воспитания. Различают моральное, эстетическое, патриотическое, семейное, религиозное, физическое воспитание [4, с. 267].

Основная часть. С целью выявления психологических особенностей духовно-нравственной культуры личности было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 368 молодых людей в возрасте до 35 лет. Выборка испытуемых осуществлялась случайно из генеральной совокупности молодых людей, обучающихся в высшей школе. Приняло участие 209 лиц женского пола и 159 — мужского пола.

Диагностический инструментарий был подобран в целях проверки гипотезы, заключающейся в том, что в процессе образования формируется когнитивный компонент морального сознания, который способствует развитию духовно-нравственной культуры личности. Моральное сознание, было исследовано по методике «Дилеммы Л. Колберга» [5]. Испытуемым необходимо было сделать выбор, между моральной и правовой нормой. Моральная нормативность, поведенческая регуляция и личностный адаптационный потенциал изучались по методике «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина [6]. Развитие духовно-нравственной культуры молодых людей исследовалось в процессе беседы. Методика «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд, модифицированный вариант опросника Дж. Роттера) позволила выявить уровень развития интернальности личности, т. е. способности быть ответственным за происходящее.

Проведенное исследование позволило сделать вывод об отсутствии половых различий в духовно-нравственном развитии.

Выявлено, что моральная нормативность взаимосвязана с интернальностью личности. Человек возлагает ответственность за происходящее в его жизни, прежде всего, на себя, а затем на друзей и родственников, и другие внешние факторы, основываясь на общечеловеческих этических принципах. Человек, имеющий интернальный локус контроля над значимыми ситуациями в области достижений и неудач, в семье и межличностных отношениях, в отношении к собственному здоровью, обладает более высоким уровнем развития духовно-нравственной культуры. Морально-нравственные принципы молодых людей проявляются в учебной деятельности в значимых ситуациях.

Нами выделены компетенции межличностного взаимодействия, нормативные компетенции (показывающие уровень духовно-нравственной культуры личности), поведенческо-регулятивные компетенции, которые влияют на принятие решений. Значимая связь отмечается между:

- зависимой переменной «рефлексивность» и независимыми переменными «соперничество», «приспособление» ($R = 0,63$; $R = 0,39$);
- зависимой переменной «личностный адаптационный потенциал» и независимыми переменными «сотрудничество», «приспособление», «социальная толерантность», «уверенность в себе», 50,5% дисперсии переменной «личностный адаптационный потенциал» обусловлено влиянием данных предикторов ($F = 36,476$; $p = 0,000$).

Психологические механизмы развития духовно-нравственной культуры личности основываются на развитии когнитивной сферы морального сознания. Прежде всего, необходимо глубокое изучение студентами моральных норм, определяющих человеческие обязанности и ценности общества. Молодой человек в процессе образования должен иметь возможность выражать свои духовно-нравственные и моральных суждения, после чего происходит принятие конкретных моральных норм, а затем и индивидуальных внутренних нравственных норм и ценностей. Молодых людей необходимо обучать защищать действующие общепризнанные моральные нормы и ценности, а также моральные идеалы. Необходимо разумно планировать занятия и осуществлять умелый выбор

для чтения произведений, которые будут способствовать развитию духовно-нравственной культуры личности в процессе психологического воздействия суггестивной функции библиотерапии. После получения моральных знаний необходима интериоризация нравственных суждений, моральных норм и ценностей, т. е. присвоение их и введение в повседневное поведение [4, с. 268].

Цель духовно-нравственного развития личности — формирование позитивных социальных и моральных установок личности. Психологическим механизмом формирования установок на соблюдение нравственных норм является предварительный теоретический анализ разных типов отношения к духовности, как отрицательных, так и позитивных. Преподаватель, выбирая позитивное отношение к духовно-нравственным ценностям, принимает различные психологические способы убеждения, чтобы сформировать их у обучаемых и стремится преодолеть негативные отношения студентов к духовности [7, с. 114].

Процесс формирования отношения общества к духовно-нравственной культуре имеет место в социальной среде, в которой существуют различные аксиологические и философские ориентации, конфликты интересов отдельных социальных групп. На это оказывает влияние мнение многих людей, представляющих различные, иногда противоречащие, системы ценностей. Они склонны формировать моральные установки, которые они считают правильными. Это может вызвать различные конфликты. Вот почему чрезвычайно важным вопросом в процессе воспитания является попытка создать единую, одобренную широкой общественностью, систему ценностей [8, с. 114].

Следующим психологическим механизмом развития духовно-нравственной культуры личности является рефлексия на предмет актуализации одного из прав личности — права на свободу. Имеется в виду свобода не как вседозволенность, а та свобода, которая часто забывается и имеет свои ограничения, при которой человек, с одной стороны, свободен, а с другой стороны, не может нарушать свободу других людей. Человек, который не знает своих ограничений, является рабом своих пороков, а не свободным, может очень легко чувствовать себя небезопасным и даже потерянным, полным страха и лишенным чувства радости жизни. Это может быть источником бездействия или отставки из социально-

зависимых видов деятельности. В этой ситуации почти все, что явно не запрещено, то разрешено.

Беседы на темы нравственности должны приводить молодого человека к мысли о том, что без духовно-нравственного развития, люди остались бы без руководства в жизни. Без духовной культуры в людях возникает невосприимчивость к нравственным чувствам. В некоторых случаях устраняется моральная ответственность за свои действия. Признаками этого являются: исчезновение трудовой этики, алкоголизм, наркомания, семейная патология, присвоение чужого имущества, видимые симптомы беззакония и безнаказанности. Исчезновение хороших манер и даже патологий также наблюдается среди детей и подростков [7].

Развитие духовно-нравственной культуры в процессе морального образования требует умелого использования соответствующих методов. К ним относятся, в частности, предоставление обучаемым хорошего примера и возможности выполнять конкретные действия в соответствии с моральными принципами и нормами. Влияние на нравственное сознание молодежи осуществляется в процессе бесед и дискуссий с помощью метода убеждения [4, с. 271].

Важнейшим правилом в педагогике Юзефа Каланцы является безграничная любовь к молодежи. По этой причине он сократил применение наказаний [8]. Данное положение взято за основу такого психологического механизма формирования духовно-нравственной культуры личности, как децентрация. В концепции Юзефа Каланцы отмечается, что важным в моральном развитии студентов является сотрудничество и забота друг о друге. Более старшие, более способные и развитые студенты могут заботиться о более слабых и помогать менее талантливым молодым людям в образовании [9, с. 297].

На основе психологического механизма эмпатии формируется эмоциональный компонент духовно-нравственной культуры личности. Известно, что в духовно-нравственном развитии роль и пример учителя чрезвычайно важны. Например, Я. А. Коменский основными средствами нравственного развития считал: постоянный образец, т. е. личный пример жизни родителей, учителей; своевременное и разумное наставление и упражнение; умеренную дисциплину. В теории Юзефа Каланцы отмечается, что педагог должен проявлять постоянный, напряженный надзор за обучаемыми, умело выбирать

развлечения для молодежи. Я. А. Коменский указывал, что необходимо направлять человека к цели, «принимать во внимание врожденные стремления», развивать трудолюбие, прилежность.

Заключение. Эмпирическое исследование показало, что духовно-нравственная культура личности развивается на основе интернальности личности, т. е. способности быть ответственным за свое поведение. Развитие духовно-нравственной культуры осуществляется наиболее эффективно в образовательной среде в процессе освоения моральных знаний и перевода их в убеждения через интериоризацию в процессе библиотерапии, которая имеет суггестивную функцию. Необходимо сформировать у молодых людей психологические установки на соблюдение духовно-нравственных норм.

Список цитируемых источников

1. *Шадриков, В. Д.* Происхождение человечности : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2001. — 296 с.
2. *Чичерин, Б. Н.* Философия права / Б. Н. Чичерин. — М. : Либроком, 2011. — 336 с.
3. *Tüchle, H.* Historia Kościoła / H. Tüchle, C. A. Boumann. — Т. 3. — Warszawa, 1986. — 420 с.
4. *Łobocki, M.* Teoria wychowania w zarysie / M. Łobocki. — Kraków, 2008. — 359 с.
5. *Анциферова, Л. И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) / Л. И. Анциферова // Психол. журн. — 1999. — Т. 20, № 3. — С. 5—17.
6. *Маклаков, А. Г.* Психологическое прогнозирование в экстремальных условиях деятельности / А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин // Вестн. С.-Петерб. ун-та. — 2009. — № 12 (4). — С. 142—148.
7. *Zarzecki, L.* Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie / L. Zarzecki. — Jelenia Góra, 2012. — 144 с.
8. *Możdżeń, I.* Historia wychowania do 1795 / I. Możdżeń. — Kielce, 2005. — 439 с.
9. *Dajczak, J.* Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechezy i osobowość katechetyczna / J. Dajczak. — Warszawa, 1956. — 412 с.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

С. В. Иванцов

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

ТИПЫ ЛИЧНОСТИ В ЭННЕАГРАММЕ И ДРУГИХ ТИПОЛОГИЯХ

В статье представлено краткое описание модели личности эннеаграмма в контексте типологий личности. Сравниваются результаты оценки достоверности некоторых зарубежных тестов на определение типа по эннеаграмме. Приводятся результаты собственного пилотажного исследования по созданию русскоязычного опросника. Также проведено сравнение типов личности по эннеаграмме с типами личности по Майерс—Бриггс и соционике.

Ключевые слова: модель личности; опросник; соционика; тест; типология; эннеаграмма; эннеатип.

Рис. 5. Табл. 1. Библиогр.: 9 назв.

S. Ivantsov

Belarussian State University, Minsk, Belarus

PERSONALITY TYPES IN ENNEAGRAM AND OTHER TYPOLOGIES

The article presents a brief description of the enneagram personality model in the context of personality typologies. The results of the assessment of the reliability of some foreign tests to determine the type of enneagram are compared. The results of their own pilot research to create a Russian-language questionnaire. A comparison of the types of personality on the enneagram with the types of personality according to Myers—Briggs and socionics.

Key words: personality model; questionnaire; socionics; test; typology; enneagram; enneatip.

Fig. 5. Table 1. Ref.: 9 titles.

Введение. Слово «эннеаграмма» греческого происхождения и происходит от двух слов: «эннеа» — девять, и «грамма» — модель, символ. Представляет собой геометрическую фигуру, на которой размещены девять типов личности, а также их сложные взаимосвязи (рисунок 1). Некоторые авторы видят эннеаграмму как

развитие современной психологии, уходящей корнями в духовную мудрость древнейших религиозных традиций (христианство, суфии в исламе, Каббала в иудаизме, буддизм, конфуцианство, дзен) [1, с. 12].

В современном виде э enneаграмма не является религиозным течением и не определяет религиозные предпочтения индивидуума. Это способ самопознания и глубокой саморефлексии [1, с. 26].



Рисунок 1 — Э enneаграмма и э enneатипы

Основная часть. На сегодня в мире существует множество типологий характеров различных авторов: Э. Кречмер, К. Леонгард, А. Е. Личко, В. Толкачёв, У. Шелдон, Э. Фромм, К. Г. Юнг и др. Тем не менее в мире продолжают появляться новые типологии. Значит, ни одна из типологий не характеризует свой объект (человека) в полной мере. Можно предположить, что на сегодня нет типологии, дающей исчерпывающую классификацию типов характеров (личностей). Возможно, типологиям не хватает глубины, либо есть смысл их интегрировать воедино. Опираясь на вышесказанное, мы поставили цель изучить одну из типологий под общепринятым названием э enneаграмма и разработать инструментарий для определения э enneатипа (типа личности по э enneаграмме).

Разделение на девять типов основывается на убеждении, что в основе всех шаблонов мышления, поведения и коммуникации человека с окружающим миром и самим собой лежит его глубинная бессознательная мотивация [1, с. 9]. Она никак человеком не осознаётся, как бы всегда находится в «слепом пятне» (рисунок 2). Глубину мотивации хорошо иллюстрирует рисунок 3.

Э enneаграмма существенно отличается от других типологий тем, что, определив свой тип, индивид начинает путешествие внутрь себя, встречая на этом пути множество внутренних открытий, своего рода инсайтов. Можно сказать, что э enneаграмма — это путь развития человека, а не только типология характеров (личности) [1, с. 10]. Повышая осознанность, данная система знаний привносит в жизнь человека больше понимания того, как и куда ему стоит двигаться в развитии: как социализироваться, на какую работу устраиваться, какие хобби можно сделать своей профессией и т. д.



Рисунок 2 — Бессознательные мотивы девяти типов



Рисунок 3 — Глубинная мотивация

На данный момент эннеаграмма, как типология, не является общепризнанной в научной среде по трём причинам: не разработан и не унифицирован терминологический аппарат; нет чёткого инструментария по определению эннеатипа человека; история происхождения эннеаграммы имеет оккультные корни.

Если с последним пунктом мы поделать ничего не можем, то первые два представляют собой определённый научный интерес,

так как являют собой своего рода вызов учёным психологам, философам, социологам. Так многие термины и определения были даны американским психологом-психотерапевтом Клаудио Наранхо, одним из первых учеников Ф. Перлза. Именно Наранхо привёз в Западный мир учение об эннеграмме из Южной Америки — из школы «Арика» Оскара Ичазо [1, с. 12]. Он, опираясь на свой опыт характерологических исследований, составил наиболее подробное на сегодня описание всех девяти типов личности (характеров). Неоценимый вклад в развитие учения внесла и К. Хорни [2, с. 9]. За последние десятилетия модель получила дальнейшее развитие по мере того, как ведущие семинаров и авторы книг по эннеграмме, в частности Хелен Палмер, Дон Рисо, Расс Хадсон, Хамид Али, интегрировали в неё идеи и разработки современной психологии.

Мы сосредоточиваемся над вторым пунктом, а именно над разработкой авторского теста на русском языке для определения эннеатипа. Для этого в нашем пилотажном исследовании были взяты за основу базовые утверждения, характеризующие взгляды представителей того или иного типа по эннеграмме на окружающий мир и самого себя. На добровольной основе испытуемым предлагалось оценить по девятибалльной шкале степень соответствия каждого из утверждений их собственным взглядам на жизнь и себя в ней. Баллы суммировались, и определялся эннеатип. Опросник заполнялся в интернете в формате GoogleForms, после чего следовала обработка результатов в программе MSExcel и высылалось описание эннеатипа на электронный адрес респондента. Всего было опрошено 200 человек.

Важно отметить, что в модели эннеграммы (как типологии характеров) имеют место два факта: особое внимание уделяется влиянию соседних типов (ведь все типы расположены на окружности); каждый тип связан особым способом с двумя другими: в случае специфического для эннеатипа стресса происходит переход личности к паттернам того типа, к которому направлена стрелка, в случае же нахождения в зоне комфорта, личность начинает проявлять паттерны того типа, от которого идёт стрелка (переходы). Эти два момента, несомненно, могут запутать неподготовленных исследователей при обработке результатов теста. Так при исследовании наиболее известных в зарубежной литературе тестов RHETI, SEDIG и WEPSS, последний показал чёткую тенденцию к системной ошибке, когда результаты указывали именно на соседний тип [3].

Опираясь на то же самое зарубежное исследование, стоит отметить, что точность определения эннеатипа с помощью этих опросников составляла 27%, 58% и 33% соответственно. Процент измерялся относительно результатов структурированного интервью тех же испытуемых, что проходили эти тесты [3]. В мировой практике на данный момент наиболее точным методом определения эннеатипа человека является именно интервьюирование специалистом, обладающим высоким уровнем квалификации в области модели эннеаграммы.

В нашем пилотажном исследовании были получены следующие результаты: так же, как и в случае теста WEPSS, данные об эннеатипе испытуемого зачастую искажались в сторону одного из соседних типов; до 15% случаев определения эннеатипа по опроснику давало одинаковые баллы по двум, а иногда и трём типам. Сначала мы представим график распределения эннеатипов, которые были определены однозначно (рисунок 4).

Распределение представителей различных эннеатипов неравномерно. Это может быть следствием влияния случайных ошибок либо, что отражает психологические особенности испытуемых. Так, одной из характеристик типов IV и VII является выраженная потребность в интенсивных переживаниях и новом жизненном опыте, в том числе стремление познать себя. Отсюда следует интерес к прохождению тестов. Глубинной бессознательной мотивацией IX типа является психологическая лень, «самоусыпление» (см. рисунок 2). Этим можно объяснить, почему представителей этого типа среди прошедших тест оказалось меньше всего.

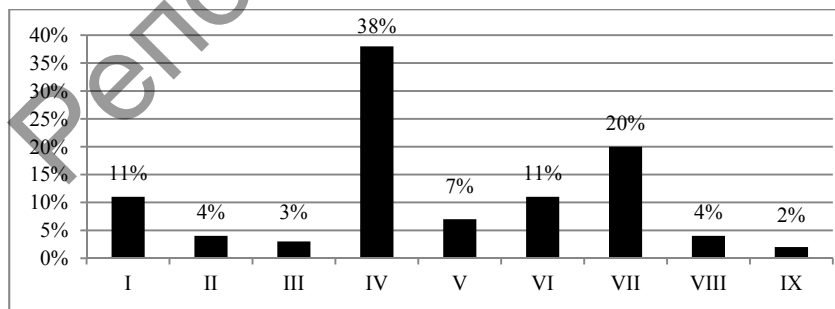


Рисунок 4 — Распределение эннеатипов, которые определены однозначно

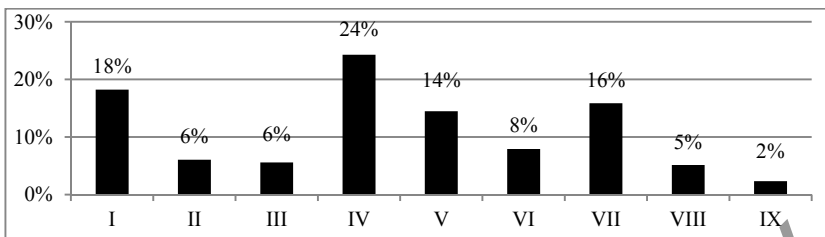


Рисунок 5 — Распределение эннеатипов, которые определены не однозначно

Интересные данные получились, когда мы взяли в расчёт результаты, указывающие на два и более эннеатипов у одного респондента (рисунок 5).

В этом случае (см. рисунок 5) мы наблюдаем резкий подъём значений у эннеатипов I и V. Это весьма элегантно объясняется с позиции перехода личности к паттернам другого эннеатипа под воздействием стресса либо комфорта (см. рисунок 1). Так, и IV, и VII эннеатипы имеют переходы (в комфорте и в стрессе соответственно) к паттернам I эннеатипа; подъём показателей по V эннеатипу можно объяснить двумя причинами: «комфортный» переход VII типа; влияние соседнего, IV типа.

Таким образом, из нашего пилотажного исследования можно сделать ещё и третий вывод: эннеатипы IV и VII имеют наибольшую тенденцию к прохождению психологических тестов на самопознание. Чтобы сделать окончательный вывод, например, о распределении эннеатипов в популяции, необходимо отобрать случайную группу людей (от нескольких десятков до нескольких сотен или даже тысяч) и подвергнуть их опросу. В этом случае элиминируется фактор новизны или заинтересованности испытуемых. В дальнейшем необходимо уделить особое внимание переходам, так как последние чётко указывают на эннеатип, избавляя тем самым от интерференции соседних типов эннеаграммы.

Помимо пилотажного исследования автором был проведён сравнительный анализ типов личности по эннеаграмме и типов личности согласно типологии Майерс—Бриггс и соционики.

Типология личности Майерс—Бриггс (МВТИ), основанная на типологии Юнга, возникла в 40-х гг. XX в. и завоевала всеобщее

признание. На ее базе создан Идентификатор Майерс—Бриггс, который широко применяется, для подбора кадров и работы с персоналом, в бизнесе, в профессиональной ориентации.

Соционика — концепция типов личности и взаимоотношений между ними. Была сформулирована в начале 1970-х гг. литовским экономистом и социологом Аушрой Аугустинавичюте в результате творческого прочтения работы К. Г. Юнга «Психологические типы». Так, А. Аугустинавичюте интегрировала психологические типы К. Юнга с теорией информационного метаболизма А. Кемпинского [4]. Из восьмитипной типологии К. Юнга соционика выводит существование 16 типов.

Как мы знаем, в эннеграмме типов всего девять. Для разрешения этого арифметического несоответствия автор статьи обратился к понятию «крыла» в модели эннеграммы: это не что иное, как подтип. Под «крылом» в эннеграмме понимается то самое влияние соседнего типа, которое и порождает интерференцию эннеатипов. Тут же следует разграничить понятие подтипа по «крылу» и по «инстинкту». В модели эннеграммы присутствует понятие о трёх «инстинктах»: социальном, сексуальном и самосохранения [5]. Исходя из этого, считается, что каждый эннеатип распадается ещё на три подтипа, согласно доминирующему «инстинкту». Таким образом, появляется 27 «инстинктивных» подтипов. Однако детальное их рассмотрение (по описанию) не дало сколь значимой корреляции с описанием типов по Майерс—Бриггс. Подтипов же по «крылу» в модели эннеграммы 18. Отсюда был сделан вывод — необходимо соотнести 18 «крыльев» в эннеграмме и 16 типов Майерс—Бриггс. Поскольку автор статьи является сертифицированным экспертом в области эннеграммы и имеет трёхлетний опыт обучения этой системе других людей, к описанию эннеатипов и эннеаподтипов в литературных источниках прибегать необходимости не возникало. Описание же социотипов брались из литературных источников [6—8]. В результате сравнения описаний была получена следующая таблица соответствия (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Соотнесение эннеатипов и соционических типов

Тип по эннеграмме	Подтипы по «крылу» в эннеграмме [5]	Типы по классификации Майерс—Бриггс и соционическим названиям [6—8]
I — Реформатор, Перфекционист	9 крыло — Идеалист	ISTJ Инспектор / Максим Горький
	2 крыло — Адвокат	
II — Помощник, Друг	1 крыло — Слуга	ESFJ Энтузиаст / Гюго
	3 крыло — Хозяин / Хозяйка	
III — Достигатель, Мотиватор	2 крыло — Очаровашка	ESFP Политик / Наполеон
	4 крыло — Профессионал	ENFJ Наставник / Гамлет
IV — Романтик, Индивидуалист	3 крыло — Аристократ	ISFJ Хранитель / Драйзер
	5 крыло — Богемный	INFP Лирик / Есенин
V — Мыслитель, Наблюдатель	4 крыло — Нонконформист	INFJ Гуманист / Достоевский
	6 крыло — Решающий проблемы	INTJ Аналитик / Робеспьер
VI — Скептик-Лоялист	5 крыло — Защитник	INTP Критик / Бальзак
	7 крыло — Дружище	ENFP Советчик / Гексли
VII — Энтузиаст, Эпикурец, Авантюрист	6 крыло — Конферансье	ENTP Искатель / Дон-Кихот
	8 крыло — Реалист	ENTJ Предприниматель / Джек Лондон
VIII — Защитник, Конфронтатор, Босс	7 крыло — Независимый	ESTP Маршал / Жуков
	9 крыло — Медведь	ESTJ Администратор / Штирлиц
IX — Дипломат, Миротворец	8 крыло — Рефери	ISTP Мастер / Габен
	1 крыло — Мечтатель	ISFP Посредник / Дюма

Как и следовало ожидать, ввиду арифметического несовпадения, некоторые типы в соционике соответствуют одному и тому же эннеатипу. Дело в том, что каждая из моделей рассматривает различную часть того, что К. Юнг называл психикой. Майерс—

Бриггс анализирует, в основном, сознательную часть психики, а эннеграмма сфокусирована на ее подсознательной части — глубинные потребности и страхи. Отсюда можно сделать вывод, что Майерс—Бриггс фокусируется на сознательной деятельности человека, а эннеграмма — на мотивации. Если с помощью типологии Майерс—Бриггс можно точно сказать, какие области своего деятельности человеку необходимо развивать, то эннеграмме может сказать, как это сделать, как понять и устранить то внутреннее противоречие, которое мешает нам изменять наше привычное поведение.

Тот факт, что первоисточник типологии Майерс—Бриггс более признаваем (Карл Юнг), а первоисточник модели эннеграммы несколько размыт, может приводить к тому, что модель Майерс—Бриггс и соционика будут более охотно использоваться. Вместе с тем система из 16 типов несколько сложна, а главное не дает четкого, действенного и длящегося пути развития. В эннеграмме же развитие личности (человека, сотрудника и т. д.) и личностный рост являются неотъемлемой частью модели. В связи с этим, эннеграмму даже не совсем правильно называть типологией. Она дает некую новую направленность в работе с персоналом, с подбором и расстановкой кадров, работе над развитием лидерских и эмоциональных компетенций. Это единственная модель, работающая с типами личности, которая описывает типы не только с позиции их «нормального» поведения, но и объясняет два других режима функционирования личности: в комфорте, когда удовлетворены основные потребности личности, и в стрессе, когда человек словно «зажат» защитными механизмами. Она раскрывает глубинные причины таких изменений и показывает путь развития, в том числе, за счёт осознания таких переходов. Позволяет увидеть наиболее эффективный путь личностного роста для каждого типа, осознать и устранить внутренние подсознательные противоречия, которые мешают людям развиваться.

Заключение. Можно сказать, что эти две модели дополняют друг друга. Сочетание моделей приводит к большей и лучшей эффективности в работе над собой или при принятии решения о найме, расстановке, развитии персонала компаний. С помощью социотипов можно понять, почему люди одного типа по эннеграмме

отличаются друг от друга, или же почему люди разных эннеатипов могут быть так похожи друг на друга (но иметь при этом различную глубинную мотивацию). Сочетание этих моделей может дать более точный и надежный результат и привести к оптимальному и эффективному подходу в работе над собой или в работе с коллективом [9].

Список цитируемых источников

1. *Макани, Х. К.* Эннеаграмма: Ваш путь личного развития / Х. К. Макани ; пер. с англ. И. Каропы ; пересмотр. и доп. — М. : Ганга, 2014. — 288 с.
2. *Наранхо, К.* Характер и невроз / К. Наранхо. — М. : Ганга, 2014. — 420 с.
3. 9 types [Электронный ресурс] / What's the best Enneagram test? — Режим доступа: http://9types.com/writeup/Best_test.html. — Дата доступа: 10.03.2018.
4. *Кемпинский, А.* Экзистенциальная психиатрия / А. Кемпинский — М. : СПб. : Унив. книга ; Совершенство, 1998. — 320 с.
5. *Рисо, Д. Р.* Мудрость эннеаграммы: полное руководство по психологическому и духовному росту для девяти типов личности / Д. Р. Рисо, Р. Хадсон. — М. : Открытый Мир, 2012. — 536 с.
6. *Аугустинавичюте, А.* О дуальной природе человека / А. Аугустинавичюте. — Киев : Изд-во Междунар. ин-та соционики, 1992. — 40 с.
7. *Креггер, О.* Типы людей. 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим / О. Креггер, Дж. М. Гьюсон ; пер. с англ. — М. : Перей, Вече, АСТ, 1995. — 544 с.
8. *Масляков, О.* Психология личности / О. Масляков. — М. : Сталкер, 1997. — 318 с.
9. Сочетание типологии Майерс—Бриггс и Эннеаграммы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://enneagramma.ru/stati/models/sochetanie-tipologii-majers-briggs-i-e-enneagrammu>. — Дата доступа: 25.03.2018.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2018

Н. З. Кайгородова¹, Е. Н. Курсакова²

¹*Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия*

²*Барнаульский юридический институт МВД России, Барнаул, Россия*

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования сформированности фаз и симптомов эмоционального выгорания участковых уполномоченных полиции. Описаны смысложизненные ориентации, определяющие предрасположенность к развитию симптоматических проявлений эмоционального выгорания у участковых уполномоченных полиции.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации; участковые уполномоченные полиции; фазы и симптомы эмоционального выгорания; эмоциональное выгорание.

Табл. 1. Библиогр.: 14 назв.

N. Z. Kaygorodova¹, E. N. Kursakova²

¹*Alta State University, Barnaul, Russia*

²*Barnaulsky legal institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia*

EMOTIONAL FIRE IN THE CONTEXT OF SMOOTH-ORIENTED ORIENTATIONS AT THE PARTIES AUTHORIZED POLICE

The article presents the results of an empirical study of the formation of phases and symptoms of emotional burnout of district police officers. The article describes the life orientations that determine the predisposition to the development of symptomatic manifestations of emotional burnout in the precinct police officers.

Key words: life meaningful orientation; district police officers; phases and symptoms of burnout; emotional burnout.

Table 1. Ref.: 14 titles.

Введение. Участковые уполномоченные полиции, по роду своей деятельности вовлеченные в длительное напряженное общение с другими людьми, подвержены, как и другие специалисты системы «человек—человек», синдрому «эмоционального выгорания».

Эмоциональное выгорание — это состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью [1—4].

«Выгорание» отчасти функциональный стереотип, 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 и на здоровье человека. Над проблемами эмоционального выгорания работали следующие ученые: В. В. Бойко, В. П. Зинченко, К. Маслач, Р. П. Мильруд, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина, В. Е. Орел, Г. Селье, Д. Трунов и др.

В настоящее время всё недостаточно исследований, посвященных изучению профессиональных деформаций служащих внутренних органов, и, как следствие, существует мало рекомендаций по предотвращению деформаций их личности.

Из литературы известно, что выраженность эмоционального выгорания определяется рядом факторов: особенности трудовой деятельности, стаж работы, личностные особенности, отношение к своему здоровью [1; 5—9]. Ведущая роль в возникновении и развитии эмоционального выгорания принадлежит индивидуально-психологическим особенностям личности [10]. В частности, смысло-жизненным ориентациям — это состояние направленности личности на достижение смысло-жизненных ценностей и смысла жизни [11; 12].

В. Э. Чудновский рассматривает смысло-жизненные ориентации как проявление высокого уровня сформированности направленности личности, т. е. такой структуры личности, в которой ведущее место занимают мотивы поиска человеком смысла своего существования, построения своей судьбы [12].

В литературе существуют данные, свидетельствующие о связи смысло-жизненных ориентаций с уровнем профессионального выгорания учителей [13], с профессиональной деструкцией личности сотрудников уголовно-исполнительной системы [11].

Таким образом, проблема «эмоционального выгорания» представляет не только научный интерес, она имеет большую практическую значимость при использовании полученных данных в системе психогигиенических, психопрофилактических и психо-

коррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья участковых уполномоченных полиции.

Основная часть. В исследовании приняли участие 89 участковых уполномоченных полиции г. Барнаула. Использованы методики: опросник на эмоциональное выгорание В. В. Бойко; тест «Смысл-жизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа (по Спирмену) с применением компьютерных статистических пакетов программ SPSS.

У большинства респондентов фазы и симптомы эмоционального выгорания не сформированы. У 2,4% респондентов сформирована, а у 29,4% находится на стадии формирования фаза резистентности синдрома эмоционального выгорания. При этом наибольшее развитие получили:

- симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (сложность осознания разницы между двумя отличающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование);
- симптом «редукция профессиональных обязанностей», который проявляется в попытке облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

В. В. Бойко эмоциональное выгорание рассматривает как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [14]. С этих позиций полученные результаты можно связать с тем, что в начальный период развития этого синдрома у участковых уполномоченных полиции ведущими симптомами являются проблемы с эмоциональным реагированием в профессиональной деятельности.

У 8,2% сформирована, а у 17,7% респондентов находится на стадии формирования фаза истощения эмоционального выгорания. Наибольшее развитие получили симптомы: «эмоциональный дефицит» (осознание невозможности эмоционально помочь другим людям, войти в их положение, сопереживать); «эмоциональной отстраненности» (исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности). Фаза истощения характеризуется падением общего

энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. У 15,3% респондентов сформирован, а у 9,4% находится на стадии формирования симптом психосоматических и психовегетативных нарушений.

Для исследования связи эмоционального выгорания и личностных особенностей участковых уполномоченных полиции нами был выполнен корреляционный анализ (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты корреляции симптомов эмоционального выгорания и компонентов смысложизненных ориентаций

Симптомы эмоционального выгорания	Компоненты смысложизненных ориентаций					
	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля — Я	Локус контроля — жизнь	Осмысленность жизни
Фаза напряжения				-0,26**		
Переживание психотравмирующих обстоятельств	-0,25**		-0,25**	-0,28**	-0,24**	-0,26**
Загнанность в клетку			-0,26**		-0,37**	-0,29**
Тревога					-0,24**	
Фаза резистенции	-0,30**	-0,27**	-0,38**	-0,359**	-0,43**	-0,389**
Неадекватность эмоционального реагирования					-0,24*	-0,23*
Эмоционально-нравственная дезориентация				-0,25**		
Расширение сферы экономии эмоций				-0,26**		
Редукция профессиональных обязанностей			-0,31**			-0,25*
Фаза истощения		-0,26**			-0,24**	-0,23**
Личностная отстраненность		-0,26**		-0,27**	-0,27**	-0,28**

Примечание. ** — корреляция значима на уровне 0,01; * — корреляция значима на уровне 0,05.

Таким образом, чем сильнее выражены в жизни испытуемого цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, удовлетворенность самореализацией; представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить и контролировать свою жизнь; чем более осмысленна жизнь, тем меньше риск начала развития эмоционального выгорания.

Фаза напряжения в целом является как бы запускающим механизмом эмоционального выгорания и предвестником его возникновения. Напряжение и, в частности, осознание неразрешимости ситуации проявляется, когда человек обнаруживает диссонанс между своими представлениями о том, какой должна быть его жизнь, и действительностью. Сюда относится и переживание психотравмирующих факторов, и неудовлетворённость собой, и высокая степень тревоги.

Вычленение фазы резистенции в самостоятельную условно. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления напряжения.

Человек стремится к психологическому комфорту и старается снизить давление внешних обстоятельств. Формирование психологической защиты на этапе сопротивления происходит на фоне следующих явлений: низкий уровень «локус контроля — Я», что соответствует неверию в свои силы контролировать события собственной жизни; низкий уровень «локус контроля — жизнь» — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Фаза истощения характеризуется падением энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Риск её развития повышается при неудовлетворенности жизнью (шкала «процесс жизни»), при этом ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее; фатализм (низкие баллы по шкале «локус контроля — жизнь»); низкий уровень интернального локус-контроля и осмысленности жизни.

«Выгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности и сопровождается дисфункциональными проявлениями, когда участковые уполномоченные полиции характеризуются низким уровнем осмысленности жизни, уверенностью в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю.

Заключение. Полученные данные позволяют говорить о том, что в процессе своей профессиональной деятельности участковые уполномоченные полиции сталкиваются с различными факторами, влияющими на их отношение к работе, и в совокупности со своими личностными качествами выстраивают соответствующую линию поведения, способную привести к эмоциональному выгоранию. В меньшей степени этому синдрому подвержены личности, обладающие ясной целью в жизни, направленные на её процесс, личности сильные, убеждённые, что именно они являются хозяевами своей жизни и влияют на всё, что с ними происходит. В противном случае возникает антигуманистический настрой. Личность утверждает, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. В наиболее тяжелых формах «выгорания» личность рьяно защищает свою антигуманистическую философию: «ненавижу...», «презираю...». В таких случаях «выгорание» смыкается с психопатологическими проявлениями личности, с невротоподобными или психопатическими состояниями и психосоматическими нарушениями. Таким личностям профессиональная работа с людьми противопоказана.

Полученные результаты позволяют рекомендовать психологам, участвующим в профессиональном отборе участковых уполномоченных полиции, обратить внимание на личностную направленность претендентов.

Список цитируемых источников

1. *Гнездилова, О. Н.* Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Н. Гнездилова — М., 2005. — 159 л.
2. *Пряжников, Н. С.* Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* — 2014. — № 4. — С. 33—43.
3. *Ронгинская, Т. И.* Синдром выгорания в социальных профессиях Т. И. Ронгинская // *Психол. журн.* — 2002. — Т. 23, № 3. — С. 85—95.
4. *Тропов, В. А.* Особенности синдрома эмоционального выгорания и профессионально-личностных изменений у оперативных сотрудников уголовно-исполнительной системы / В. А. Тропов, И. А. Новикова, П. И. Сидоров // *Экология человека.* — 2008. — № 9. — С. 14—18.

5. *Ермакова, Е. В.* Ценностно-смысловая сфера личности и синдром психического выгорания [Электронный ресурс] / Е. В. Ермакова // Материалы XIV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2007». Секция «Психология» / Е. В. Ермакова — М. : Изд. центр фак. журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007. — Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/index.html> — Дата доступа: 19.05.2018.
6. *Ларенцова, Л. И.* Синдром эмоционального выгорания у врачей различных специальностей: психологические аспекты / Л. И. Ларенцова, Л. М. Барденштейн. — М. : Мед-книга, 2009. — 142 с.
7. *Fishbein, M.* Review of Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach / M. Fishbein, I. Ajzen. — New York, 2010. — 518 p.
8. *Maslach, C.* Job burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // Annual Review of Psychology. — 2001. — № 1. — P. 397—422.
9. *Maslach, C.* Early Predictors of Job Burnout and Engagement / C. Maslach, M. P. Leiter // Journal of Applied Psychology. — 2008. — № 3. — P. 498—512.
10. *Пашук, Н. С.* Личностные черты как детерминанты возникновения и развития феномена «психического выгорания» у преподавателей вузов / Н. С. Пашук // Психол. журн. — 2008. — № 1. — С. 19—24.
11. *Болдырев, А. В.* Смысложизненные ориентации в структуре феномена профессиональных деструкций личности сотрудников уголовно-исполнительной системы / А. В. Болдырев, Л. В. Тхоржевская, Т. А. Болдырева // Вестн. ОГУ. — 2011. — № 2 (121). — С. 84—88.
12. *Чудновский, В. Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В. Э. Чудновский. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006. — 768 с.
13. *Густелева, А. Н.* Смысложизненные ориентации учителей с разным уровнем профессионального выгорания / А. Н. Густелева // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 27 (61). — С. 385—390.
14. *Бойко, В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — СПб. : Питер, 1999. — 105 с.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

С. И. Коптева, Н. Л. Пузыревич

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье отражены сущность и функции волонтерской деятельности, обосновано ее значение для обеспечения профессионально-психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Описан опыт организации волонтерской практики, волонтерских проектов студентов-психологов в Институте психологии Белорусского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: проектная деятельность; волонтерская практика; волонтерская деятельность; студенты-психологи.

Библиогр: 1 назв.

S. I. Kopteva, N. L. Puzyrevich

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus

PROJECT ACTIVITY IN THE FRAMEWORK OF VOLUNTEER PRACTICE AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PSYCHOLOGICAL STUDENTS

The article reflects the nature and functions of volunteer activities, substantiates its importance for ensuring the professional and psychological readiness of students for future professional activities. The experience of organizing volunteer practice, volunteer projects of psychology students at the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University is described.

Key words: project activity; volunteer practice; volunteer activities; psychology students.

Ref.: 1 title.

Введение. В современных условиях волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан во всем мире. Не случайно среди приоритетных направлений государственной молодежной политики в Республике Беларусь —

системное вовлечение молодежи в общественную жизнь, развитие и поддержка молодежных инициатив, направленных на организацию добровольческого труда молодежи.

Потенциал и возможности волонтерства можно рассматривать сквозь призму выполняемых им функций.

1. *Мировоззренческая* — волонтер в процессе выполнения общественно полезной работы ощущает значимость своего существования, необходимость и важность добровольческой деятельности, осознает возможность преобразования действительности и свою роль в этом процессе.

2. *Воспитательная* — участие в волонтерских проектах требует от человека ответственности, проявления милосердия, доброты, товарищества, честности, самоотверженности, благородства.

3. *Коммуникационная* — волонтерская деятельность сопряжена с необходимостью общения с руководителями волонтерской или другой общественной организации, волонтерами, целевой группой, сотрудниками государственных учреждений, в которых осуществляются волонтерские проекты.

4. *Образовательная* — волонтер не получает финансовых средств за свой труд, но его вознаграждение заключается в опыте, который он приобретает за период волонтерской деятельности, включая умения и навыки, необходимые для профессиональной деятельности в будущем.

5. *Функция формирования социального капитала* — взаимодействие с сотрудниками и служащими государственных учреждений, личные контакты с людьми, которым оказывается помощь, другими волонтерами и членами общественных организаций формируют для волонтера дополнительный социальный капитал.

6. *Рекреационная* — волонтерская деятельность представляет собой способ активного и социально полезного времяпрепровождения. Волонтеры имеют возможность сочетания своих обязанностей в качестве волонтера с организацией своего свободного времени [1].

Вместе с тем показатель вовлечения граждан в добровольческую деятельность пока не превышает 9%, хотя в обществе имеется множество социально значимых задач, реализация которых напрямую связана с развертыванием волонтерского движения. Активизации волонтерского движения могут способствовать общественные

организации, которые в интересах реализации своих уставных целей способны вовлекать в деятельность широкие массы добровольцев. Важно, чтобы добровольческая активность была направлена на реализацию таких задач, как присвоение индивидом общественно значимых образцов поведения, социальных норм и ценностей альтруизма и гуманизма. При этом возникают трудности, обусловленные, как инновационным характером волонтерского движения в нашей стране, так и тем обстоятельством, что современное общество, и в первую очередь молодежь, во многом ориентированы на ценности потребления, а не бескорыстия. Все это приводит к возникновению целого ряда противоречивых тенденций в сфере формирования и развития общественных, внутригрупповых и межличностных отношений в рамках волонтерского движения. Преодолению данных затруднений во многом способствует вовлечение студентов-первокурсников в проектную деятельность в рамках волонтерской практики.

Основная часть. Цель волонтерской практики: содействие успешной адаптации студентов к условиям будущей профессиональной деятельности через включение в волонтерскую психолого-педагогическую деятельность в условиях реальной действительности. Волонтерская практика призвана обеспечить начальную ступень подготовки будущего специалиста к самостоятельному и творческому осуществлению профессиональной деятельности. Волонтерская практика в Институте психологии БГПУ осуществлялась с 1 марта по 27 мая 2018 г. (36 часов, 3 часа в неделю). Она являлась обязательной для всех студентов I курса (109 человек), обучающихся по специальности «Психология».

В рамках волонтерской практики осуществлялась разработка и реализация 14 социально-психологических проектов в г. Минске: «Ноль дискриминации» (на базе БОО «Позитивное движение»); «Осознанное отцовство и материнство — счастливая семья» (на базе Центра семейного консультирования Анны Матуляк); «Уроки доброты» (на базе SOS — Детской деревни Боровляны); «САМИ» (Самые Активные Молодые Инвалиды) (на базе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Московского района г. Минска»); «Жизнь без барьеров» (в Московском районном отделении Белорусского общества Красного Креста); «Физическая

культура — здоровые дети» (на базе Минского государственного городского училища олимпийского резерва); «Психологическая культура в мозаике личности» (на базе психологической службы БГУФК); «Спортивная панорама» (на базе межкафедральной учебно-научно-исследовательской лаборатории БГУФК); «Интерактивные игры с младшими школьниками» (на базе ГУО «Гимназия № 16 г. Минска»); «День позитива» (на базе ГУО «Гимназия № 33 г. Минска»); «Мы за здоровый образ жизни» (на базе ГУО «Средняя школа № 125 г. Минска»); «Выбор профессии» (на базе ГУО «Средняя школа № 37 г. Минска»); «Информационные часы» (на базе ГУО «Гимназия № 50 г. Минска»); «Лидерство» (в БГАТУ).

Студенты-первокурсники стали участниками масштабного международного мероприятия на базе БОО «Позитивное движение» — «Ноль дискриминации». Данное ежегодное мероприятие инициировано ЮНЭЙДС с целью акцентирования внимания на проблеме равенства людей. Участие студентов в данном мероприятии способствовало формированию у будущих специалистов толерантного отношения к людям, вне зависимости от их пола, национальности, этнической принадлежности, сексуальной ориентации и религиозных убеждений. Девиз мероприятия — «Будь собой» — призывает каждого встать на защиту честного и справедливого общества.

Участники мероприятия увидели и обсудили видеокейсы на тему молодежного сериала «Выше неба», приняли участие в работе фотопроекта «Мост в будущее». В интерактивной форме молодежь отвечала на вопросы: «Есть ли дискриминация среди нас? Кто подвергается дискриминации? Влияют ли стереотипы на дискриминацию? Как ей противостоять?». Студенты-волонтеры получили богатый опыт организации Международных акций социально-психологической направленности, что стало мотивом для разработки социального проекта «Ноль дискриминации», посвящённого интеграции бывших наркопотребителей и людей со статусом ВИЧ в общество.

В рамках разработки социального проекта студенты-волонтеры познакомились с целями и задачами работы мобильного пункта профилактических услуг для потребителей инъекционных наркотиков (ПИН), с составом пункта и функциональными обязанностями сотрудников, перечнем оказываемых услуг. Проведено ознакомление студентов-практикантов с работой сервисов по

оказанию профилактических услуг для ПИН, а также с работой центра социального сопровождения для потребителей инъекционных наркотиков «Перекресток». У волонтеров была уникальная возможность посмотреть на специфику взаимодействия аутрич-работников и клиентов в процессе оказания услуг.

В процессе разработки проекта «Ноль дискриминации» были реализованы следующие направления работы: социальное сопровождение (работа в Центре социального сопровождения для ПИН); работа с детьми (дети, живущие с ВИЧ, и ВИЧ-экспонированные дети); профилактика наркомании и ВИЧ-инфекции в школах (волонтерские просветительские программы); проведение диагностики (разные целевые группы, связанные с проблемами наркомании, — специалисты, оказывающие помощь; люди на заместительной метадоновой терапии и др.); работа в программе снижения вреда (стационарном пункте профилактики для ПИН). Студенты-волонтеры осуществляли подготовку «мотивационных пакетов», используемых для социально-психологического сопровождения клиентов БОО «Позитивное движение», пакетов информационных материалов для стендов БОО «Позитивное движение», размещенных в учреждении Министерства здравоохранения Республики Беларусь.

В рамках проекта «Ноль дискриминации» (координатор проекта — Юлия Рыжковская) студентами-волонтерами БОО «Позитивное движение» были разработаны и апробированы: буклеты, направленные на повышение уровня информированности, самооценки личного риска, культуры сексуального поведения населения в рамках профилактики ВИЧ-инфекции в школах. Проанализирован опыт Республики Беларусь в области социального сопровождения детей, живущих с ВИЧ, и ВИЧ-экспонированных детей. Студентами-волонтерами БОО «Позитивное движение» была сформирована база диагностического инструментария для оценки семейной ситуации в группах риска (подростки, вовлеченные в наркопотребление и их родители), изучена проблема усыновления ВИЧ-инфицированных детей.

В настоящее время студенты-волонтеры продолжают работу по созданию научно-методического обеспечения для социально-психологического сопровождения наркопотребителей и ВИЧ-инфицированных, осуществляют разработку тренинговых программ по формированию толерантного отношения к представителям данных целевых групп.

На базе Центра семейного консультирования Анны Матуляк студенты-волонтеры познакомились со спецификой работы семейного психолога. В настоящее время студенты участвуют в разработке информационных буклетов по проблемам молодой семьи, приступили к разработке проекта «Осознанное отцовство и материнство — основа здоровой семьи». Проект направлен на укрепление детско-родительских и супружеских взаимоотношений, гармонизацию семейной атмосферы, уменьшение факторов риска разводов, а также профилактику асоциальных форм поведения среди молодых мужчин и женщин. На первом этапе работы над данным проектом выделены группы риска и психологические проблемы, препятствующие формированию осознанного отцовства и материнства, систематизированы проблемы актуального родительства, проанализированы направления работы с общественным и индивидуальным сознанием современной молодежи.

В рамках проекта «Осознанное отцовство и материнство — счастливая семья» студенты наблюдали процесс консультирования супружеских пар по проблеме нарушения репродуктивного здоровья с последующим обсуждением направлений оказания психологической помощи. Также студентами-волонтерами были систематизированы психологические проблемы бесплодия и составлен психологический портрет семьи, столкнувшейся с данной проблемой; в форме дебрифинга состоялось обсуждение социальных и демографических характеристик, определяющих специфику переживания бесплодия супружескими парами; студентами-волонтерами совместно с А. С. Матуляк были выделены критерии осознанности родительской позиции и показатели счастливой семьи.

На базе SOS — Детской деревни Боровляны студенты-волонтеры активно включились в социальные проекты, направленные на создание условий для успешной адаптации детей к социуму. Психолог А. В. Злоцкая рассказала о специфике работы в SOS — Детской деревне, обозначила круг проблем, в решении которых полезна помощь волонтеров. Первокурсники познакомились с пакетом диагностических методик, используемых в работе с детьми, получили мастер-класс по написанию психологического заключения на конкретного ребенка. Волонтеры I курса поучаствовали в развивающем занятии для подростков, пообщались с детьми,

находящимися в зоне риска. Интерес у студентов вызвало знакомство с составлением истории жизни каждого ребенка в SOS детской деревне. Все студенты I курса были распределены по семьям для оказания помощи в выполнении домашних заданий детям по различным предметам школьной программы.

В рамках работы над проектом «Уроки доброты» осуществлялись следующие виды деятельности: помощь детям в выполнении школьной программы (индивидуальное выполнение домашнего задания); проведение тренинговых программ с детьми разных возрастов на развитие эмоциональной и коммуникативной сферы личности; проведение индивидуального психологического сопровождения ребёнка по методике «Моё дерево жизни» (индивидуальная беседа с ребёнком, в процессе которой он рассказывает историю своей жизни с последующим созданием автобиографического альбома, фотоколлажа, поделок детских рисунков).

В рамках волонтерской практики в ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Московского района г. Минска» и в Московском районном отделении Белорусского общества Красного Креста студенты-первокурсники также были включены в проектную деятельность. Они разработали проект «САМИ» и проект «Жизнь без барьеров». В рамках данных проектов оказывалась социальная помощь одиноким инвалидам, ветеранам, семьям, находящимся в опасном социальном положении. В рамках проекта «САМИ» студенты рисовали, играли в интеллектуальные игры, проводили психологические тренинги для инвалидов. Осуществлялось составление психологического портрета инвалидов и их карты жизни с помощью методики «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой. Создан путеводитель, предназначенный для инвалидов и специалистов, осуществляющих их социально-психологическое сопровождение.

В рамках проекта «Жизнь без барьеров» студенты совместно с психологом работали на сайте комплат и по месту прописки чернобыльцев для установления с ними контакта с последующим их социально-психологическим сопровождением. Также осуществлялась работа на базе хосписа и стационарное социально-психологическое сопровождение инвалидов.

Студенты по специальности «Практическая психология» проходили волонтерскую практику на трёх базах. Первоначально

состоялось знакомство студентов с особенностями психологического сопровождения спортсменов в училище, методах и техниках работы, студенты приняли участие в тренинге профессионально-личностного развития. Также студенты-волонтеры познакомились со спецификой профессии «Спортивный психолог» в процессе беседы с заведующим кафедрой психологии, кандидатом педагогических наук, доцентом В. Г Сивицким. Также студентов познакомили с компьютерным комплексом для проведения психофизиологических и психологических тестов с регистрацией вегетативных и эмоциональных реакций НС-Психотест и включили в разработку социальных проектов по формированию психологической культуры населения и профилактике зависимого поведения.

На базе Минского государственного городского училища олимпийского резерва (МГГУОР) осуществлялась реализация проекта «Физическая культура — здоровые дети». В рамках проекта проведены информационные сообщения для юных спортсменов о влиянии физических нагрузок на психические состояния, методах профилактики и психологической помощи. Студенты-волонтеры посетили заседание педагогического совета «Профессиональная компетентность классных руководителей и кураторов в формировании здорового образа жизни обучающихся МГГУОР», познакомились с работой учителей по данному направлению и их методическими разработками. Совместно с психологом были подобраны упражнения, которые были продемонстрированы учителям в рамках темы «Развитие профессиональной компетенции педагогов в формировании ЗОЖ как один из инновационных подходов к формированию здорового образа жизни обучающихся». Также студенты самостоятельно провели для спортсменов тренинговое занятие по формированию мотивации к сохранению здоровья. В соответствии с принципом «равный обучает равного», студенты-волонтеры вместе с учащимися МГГУОР изучали методические приемы по формированию у населения мотивации к здоровому образу жизни под руководством спортивных психологов из Беларуси и России.

На базе психологической службы БГУФК разрабатывался проект «Психологическая культура в мозаике личности». В рамках проекта была проведена диагностика, по результатам которой выявлен уровень сформированности ключевых нравственных качеств

студентов, уровень их социализированности, личностные характеристики, наиболее значимые для успешного выполнения совместной работы в учебной группе, основные мотивы учебной деятельности, отношение к семейной жизни. Была организована встреча с действующими спортсменами, занимающихся хоккеем и греко-римской борьбой. Беседа была посвящена теме совмещения учебной и спортивной деятельности, проведены упражнения по тайм-менеджменту и целеполаганию. На базе общежития были проведены тренинговые занятия для студентов, направленные на формирование навыков эффективного общения. В процессе выполнения заданий, обсуждения конкретных ситуаций и участия в психологических играх волонтеры помогли разобраться студентам в том, что такое эмпатия, коммуникативные барьеры и взаимопонимание. Также студенты-волонтеры провели встречу со студентами факультета массовых видов спорта. Беседа была посвящена проблеме стресса. Волонтеры познакомили студентов с методами саморегуляции и способами борьбы с волнением, что пригодится спортсменам на экзаменах, а также поможет при эмоциональных перегрузках во время интенсивных тренировок.

На базе межкафедральной учебно-научно-исследовательской лаборатории Белорусского государственного университета физической культуры был реализован проект «Спортивная панорама». В рамках данных проектов осуществлялась помощь в проведении диагностики и просвещения студентов I—V курсов, профессиональных спортсменов; проведение воспитательных мероприятий социальной направленности; помощь в организации и проведении мероприятий по подготовке спортсменов к участию в спортивных соревнованиях и благотворительных акциях. Студенты-волонтеры принимали участие в обработке данных мониторинга психологической подготовленности спортсменов, занимающихся вольной борьбой. Для спортсменов, испытывающих эмоциональное напряжение, были подготовлены ролики для релаксации и визуализации.

Студенты-волонтеры имели уникальную возможность изучить передовой опыт ведущих спортивных психологов Беларуси, России, Латвии и Украины. В рамках двухдневного XIII Международного методического семинара по спортивной психологии 19—20 апреля 2018 г. студенты-волонтеры узнали об организации психологической службы в Республике Беларусь при подготовке к олимпийским играм. Волонтеры познакомились не только с фундаментальными и при-

кладными работами спортивных психологов на книжной выставке в рамках конференции, но также имели возможность пообщаться вживую с их авторами: Г. Б. Горской (Краснодар), Ю. К. Родыгиной (Санкт-Петербург), В. А. Родионовым (Москва), В. Г. Сивицким (Минск), Е. В. Мельник (Минск). Общение с психологами национальных команд Республики Беларусь (Н. К. Волковым, И. А. Чарыковой, И. А. Поповой) и их опытом сопровождения спортсменов на Олимпийских играх и крупных международных соревнованиях помогли студентам лучше разобраться в тонкостях сопровождения спортсменов экстра-класса.

Заключение. Реализация всех вышеперечисленных проектов способствовала началу профессиональной самореализации студентов, осознанию важности и правильности выбора профессии психолога. Как отметили сами студенты-волонтеры I курса, волонтерская практика дает важный практический навык взаимодействия с детьми.

Список цитируемых источников

1. Левдер, И. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания / И. Левдер // Социальная работа. — 2006. — № 2. — С. 12—16.

Материал поступил в редколлегию 31.05.2018

УДК 159.9.07

Н. В. Кухтова, А. Е. Осинский

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск, Беларусь*

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООЦЕНКИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В статье представлен анализ социальной активности и смысло-жизненных ориентаций пожилых людей, специфика самооценки пожилых людей. Статья актуальна для психологов, специалистов социальной службы и других заинтересованных лиц, принимающих участие в организации процесса психологического сопровождения пожилых людей.

© Кухтова Н. В., Осинский А. Е., 2019

Ключевые слова: социальная активность; пожилые люди; рефлексивность; самооценка; уровень притязаний; идентичность; смысло-жизненные ориентации.
Табл. 1. Библиогр.: 14 назв.

N. V. Kuhtova, A. E. Asinski

Vitebsk State University named after P. M. Masherova, Vitebsk, Belarus.

CONSISTENT CHARACTERISTICS OF SELF-ESTEEM IN THE ELDERLY

The article represents the analysis of social activity and life-sense orientations of the elderly, specification of self-esteem of the elderly. This article is relevant for psychologists, social workers and other interested people involved in the organization of psychological coordination process of the elderly.

Key words: social activity, elderly people, reflexivity, self-esteem, claims level, identity, life-sense orientations.

Table 1. Ref.: 14 titles.

Введение. В развитых странах пожилые люди стали объектом пристального изучения. Это обусловлено изменением структуры населения и увеличением числа людей пожилого и старческого возраста, что привело к появлению комплекса особых проблем, так или иначе связанных с удовлетворением потребностей пожилых людей. Отмечается увеличение финансовой нагрузки на работающую часть населения.

Анализ исследований [1—3] показал возрастающий научный интерес и разносторонний подход к данной проблеме специалистов различных отраслей науки (психологии, социологии, этнографии, экономики, философии, медицины и др.), а также специалистов различных организаций и служб, оказывающих социальное, психологическое, медицинское и другие виды сопровождения пожилых людей. На основании изложенного, можно прийти к выводу, что проблема актуальна и носит междисциплинарный характер. Учитывая и анализируя ранее проведенные эмпирические и теоретические исследования, направленные на изучение вопросов самооценки пожилых людей, можно утверждать, что необходимо комплексное исследование, которое позволило бы обобщить полученные результаты в целостную концепцию, с практической разработкой образовательных

и просветительских программ для представителей не только выше указанных служб, но и людей различных поколений, так или иначе контактирующих с пожилыми людьми, с целью повышения их психологической грамотности и гармонизации отношений с последними. Для частичного решения этой проблемы возможно использование физического и интеллектуального потенциала (феномена «активной старости») людей пожилого возраста в жизни общества.

Основная часть. Единого критерия старости не существует, так как это динамичный процесс, протекающий индивидуально и изменяющий условия жизни человека. У пожилых людей снижаются физические возможности, может ухудшаться экономическое положение (приводящее к ухудшению условий жизни), зачастую ухудшается состояние здоровья, теряется статус и роль в общественной жизни. Такие изменения несут в себе негативную окраску и приводят к возникновению социальных проблем, снижению жизненной активности, кризисам пожилого возраста [1; 5—13]. Наступает период формирования новых ценностных ориентаций и установок.

Часть пожилых людей, после ухода на пенсию, воспринимают изменения как естественный процесс, сохраняют свою активную жизненную позицию и спокойно принимают новые условия жизни, ищут новые пути взаимоотношения с обществом. У части людей, наоборот, сужается круг интересов, снижается самооценка, появляется чувство ненужности.

На основании изложенного выше проблема исследования самооценки пожилых людей становится особенно актуальной для современной возрастной психологии и определяется необходимостью: поиска путей решения повышения социальной активности в среде неработающих пенсионеров; сохранения и поддержания психического здоровья пенсионеров путем формирования их самооценки, создания условий для самореализации и саморазвития; разработки направлений психологического сопровождения лиц пенсионного возраста как перспективной и активно востребованной социальной группы [3; 14].

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: методика исследования высоты, устойчивости и адекватности самооценки (Дембо—Рубинштейн, в модификации А. М. Прихожан)

и опросник самоуважения М. Розенберга; тест «Кто Я?» (М. Куна, Т. Макпартленда, адаптированный Т. В. Румянцевой); тест «Смысло-жизненные ориентации» (Д. А. Леонтьева); методика диагностики уровня развития рефлексивности (А. В. Карпова).

Было исследовано 30 человек пенсионного возраста от 57 до 75 лет, членов Витебского городского общественного объединения пожилых людей «Золотой возраст». В целях настоящего исследования к категории «пожилых людей» мы будем относить лиц старше 54 лет (т. е. начало пенсионного возраста женщин). Их характеризует достаточно высокая общественная активность: они посещают различные мероприятия, организуемые как на базе организации, так и в учреждениях культуры города (музеи, библиотеки, театр, филармония), занятия различными видами физической активности, участвуют в туристических поездках, выступают с различными инициативами, ведут волонтерскую работу.

Результаты по методике Дембо—Рубинштейн, показали, что по шкале «Ум, способности» почти половина опрошенных (46%) продемонстрировали завышенную самооценку и большинство испытуемых (73%) — завышенный уровень притязаний по данной шкале. По шкале «Характер» более половины опрошенных (53%) также продемонстрировали завышенную самооценку и завышенный уровень притязаний (60%). Число респондентов, показавших завышенную самооценку и завышенный уровень притязаний по шкале «Авторитет у сверстников», достаточно велико — 46%. Для третьей части респондентов характерен высокий, но адекватный уровень самооценки и притязаний.

По шкале «Умение много делать своими руками» большинство респондентов продемонстрировало завышенную (47%) и высокую (33%) самооценку и завышенный (40%) и высокий (40%) уровень притязаний. Для такого же числа респондентов свойственны высокий и завышенный уровень притязаний по шкале «Внешность» (по 40% соответственно). Завышенная и высокая самооценка выявлена у 26% и 40% пожилых людей.

По шкале «Уверенность в себе» 39% респондентов продемонстрировали высокую самооценку и 33% — завышенную, 46% — завышенный уровень притязаний по данной шкале, 26% — высокий уровень притязаний.

Таким образом, значительная часть опрошенных имеет завышенную самооценку по всем шкалам, а также завышенный уровень притязаний (от 33% до 73% по разным шкалам). Это свидетельствует о неумении правильно оценить результат своей деятельности, сравнить себя с другими людьми, нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих людей.

Результаты исследования по опроснику самоуважения М. Розенберга показали, что 67% респондентов имеют очень высокий уровень самоуважения, граничащий с зазнайством, кичливостью, эгоцентричностью и гипертрофированным чувством собственного достоинства. Достаточно высокий уровень самоуважения, развитое чувство собственного достоинства свойственно 27% опрошенных. Проявляют элементы неуверенности 6% респондентов.

Показатели по шкале «Самоуничжение» следующие: 80% участников исследования продемонстрировали отсутствие или минимальное самоунижение (одобряют свои поступки, абсолютно уверены в себе, самостоятельны). У них практически не возникает чувство недовольства собой. Для 7% опрошенных характерно требовательное отношение к себе, сочетающееся с чувством собственного достоинства, стремлением к саморазвитию. Недовольство собой возникает редко, в большинстве ситуаций характерна уверенность в собственных силах. У 13% опрошенных проявилось выраженное самоунижение, неуверенность в себе, самопорицание, неодобрение себя. Чувство недовольства собой возникает периодически, часто посещают негативные мысли в отношении себя. Данные по опроснику подтвердили результаты, полученные по первой методике.

Результаты исследования показывают, что значительное число респондентов имеет завышенную самооценку и уровень притязаний, что свидетельствует о наличии определенных личностных проблем. Пожилые люди имеют гипертрофированное чувство собственного достоинства, их самооценка в целом завышена и отражает скорее желаемое, чем действительное. Завышенная самооценка — это искаженное представление человека о собственных возможностях, переоценивание собственных сил и значимости, что препятствует гармоничным отношениям с окружающими. Очевидно, что у пожилых людей такая самооценка выполняет защитную функцию. Треть респондентов продемонстрировала высокий, но адекватный уровень самооценки. Заниженная самооценка выявлена у 7% испытуемых.

По результатам описательной статистики было установлено, что самооценка 51,7% пожилых людей (тест «Кто Я?» М. Куна) является завышенной; 42,9% — адекватной; 5,4% — заниженной, что частично подтверждается данными, полученными по выше указанной методике. У 62,9% пожилых людей эмоциональность полярная, у 34,1% — уравновешенная, у 2,8% — сомневающаяся. В свою очередь собственная оценка идентичности пожилых людей отстраненная (2,8%), положительная (54,3%), нейтральная (42,9%). Демонстрирует высокий уровень рефлексивности 48,6% пожилых людей, средний — 51,4%.

По тесту «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева были получены результаты (таблица 1) по основным показателям.

Т а б л и ц а 1 — Результаты по методике «Смысложизненные ориентации»

Локусы	Уровни (в %)		
	Повышенный	Пониженный	Средний
Цели жизни	31,4	11,5%	57,1
Локус контроля — Я	28,6	0	71,4
Локус контроля — Жизнь	51,4	0	48,6
Осмысленность жизни	94,3	0	5,7

Для пожилых людей с пониженными баллами по показателю «цели жизни» характерна недалёковидность жизненных целей. Это является основанием для психологического консультирования. Пожилые люди, набравшие большое число баллов показателю «цели жизни», имеют большое количество жизненных планов без реальной опоры и ответственности за их выполнение. Однако большое количество целей — фактор перспективы самореализации (см. таблицу 1).

Опросник рефлексивности показал, что 74,3% людей пенсионного возраста обладают средним и высоким уровнем рефлексивности, что говорит о достаточном уровне развития данного качества. Уровень рефлексивности показывает способность человека выходить за пределы «Я», осмысливать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями.

По результатам корреляционного анализа установлено, что активность имеет взаимосвязь со следующими показателями: цели ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$), рефлексивности ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$), преобладание эмоциональности ($r = 0,68$; $p \leq 0,01$). Так, при высоком уровне активности пожилые люди воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Они убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Их отличает наличие целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Вместе с тем их планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Прежде чем действовать, они внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая маловероятные, принимают решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения задачи. При этом у них отмечается достаточно высокий уровень эмоциональности.

Полученные данные могут помочь в выработке моделей взаимодействия между поколениями и совершенствования системы воспитания детей и молодежи, психологического сопровождения пожилого человека, создания образовательных, просветительских программ с целью повышения их психологической грамотности, готовности к старению и, как следствие, адаптивности. Знание и учет особенностей самооценки пожилых людей может повысить эффективность мероприятий, связанных с обеспечением качества жизни представителей пожилого возраста.

Совокупность полученных данных служит подтверждением того, что выход на пенсию не означает однонаправленного процесса «угасания», а предполагает дальнейшее развитие человека, последующее становление личности. В ходе полученных результатов исследования, а также имеющихся данных в научной литературе, возникает задача подготовки людей к выходу на пенсию. Эти задачи можно решить за счет активного привлечения пожилых лиц и пенсионеров в соответствующие общественные объединения, что в свою очередь будет способствовать повышению самооценки.

Рекомендации для общественных объединений, разработанные на основании проведенного исследования:

– проведение групповых занятий, нацеленных на развитие компьютерной грамотности, изучение иностранных языков, народных ремесел и промыслов;

– использование навыков и способностей пожилых людей посредством включения их в народные и фольклорные коллективы, кружковую работу, т. е. создание условий для самовыражения;

– организация активного отдыха пожилых людей (экскурсии, концерты, литературные вечера, конкурсы авторской песни и пр.);

– привлечение лиц пожилого возраста к участию в общественных мероприятиях.

Ожидаемый результат заключается в создании благоприятной среды, которая поможет сформировать активную жизненную позицию и адекватную самооценку пожилых людей.

Заключение. Большинство пожилых людей продемонстрировали очень высокий уровень самоуважения, граничащий при этом с зазнайством, кичливостью, эгоцентричностью, гипертрофированное чувство собственного достоинства, отсутствие самоунижения, самоодобрение своих поступков, абсолютную уверенность в себе. Значительное число пожилых людей имеет завышенную самооценку и завышенный уровень притязаний. Анализ самооценки имеет важное практическое значение. Знание истинной самооценки не только помогает понять причины успешности или не успешности пожилого человека, но и является основой для коррекционной работы.

Список цитируемых источников

1. *Анцыферова, Л. И.* Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. — 2001. — № 3. — С. 86—99.

2. *Ермолаева, М. В.* Практическая психология старости / М. В. Ермолаева. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. — 94 с.

3. *Козлова, Т. З.* Самореализация и самооценка пенсионеров / Т. З. Козлова // Психология зрелости и старения. — 2006. — № 2. — С. 16.

4. *Краснова, О. В.* Социальная психология старости : учеб. пособие / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М. : Академия, 2008. — 288 с.

5. *Максимова, С. Г.* Социально-психологические особенности личности позднего возраста / С. Г. Максимова. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. — 99 с.

6. *Малкина-Пых, И. Г.* Кризисы пожилого возраста / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2005. — 368 с.

7. *Милькаманович, В. К.* Социальная геронтология : учеб.-метод. комплекс / В. К. Милькаманович. — Минск : ГИУСТ БГУ, 2010. — 328 с.
8. *Молевич, Е. Ф.* К анализу сущности и формы социальной старости / Е. Ф. Молевич // Социс. — 2001. — № 4. — С. 61—64.
9. *Потехина, И. П.* Потенциал старшего поколения как составляющая национального человеческого капитала (по материалам исследования в регионах ЦФО) / И. П. Потехина, Д. В. Чижов // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2016. — № 2. — С. 3—23.
10. Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты : сб. тр. / под ред. А. В. Флинта. — М. : Свято-Дмитриев. училище сестер милосердия, 2007. — 256 с.
11. Психология зрелости : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2003. — 767 с.
12. *Фирсова, Н. Г.* Пожилой человек как субъект возрастных изменений: особенности самооценки / Н. Г. Фирсова // Пожилой человек как субъект возрастных изменений : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. — Ставрополь, 2012. — С. 47.
13. *Яцемирская, Р. С.* Социальная геронтология : учеб. пособие / Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. — М. : Владос, 2009. — 224 с.
14. *Бороздина, Л. В.* Самооценка в первой половине старости / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1990. — № 1. — С. 24—38.

Материал поступил в редколлегию 07.05.2018

УДК 159.9.07

В. С. Лелякова

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ СУПРУГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье представлено исследование эмоционального интеллекта и удовлетворенности браком лиц, состоящих в браке. Приведены результаты эмпирических исследований ученых, подтверждающих значение составляющих эмоционального интеллекта для повышения удовлетворенности браком.

Ключевые слова: брак; удовлетворенность браком; эмоциональный интеллект.

Библиогр.: 7 назв.

© Лелякова В. С., 2019

SATISFACTION WITH MARITAL OF SPOUSES WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

The article presents a study of emotional intelligence and marriage satisfaction of married people. The results of empirical studies of scientists confirming the importance of the components of emotional intelligence to increase marriage satisfaction are presented.

Key words: marriage; satisfaction; emotional intelligence.

Ref.: 7 titles.

Введение. Актуальной социально-психологической проблемой является проблема удовлетворенности браком. Счастливый брак, в котором супруги удовлетворены отношениями и друг другом, может быть труднодостижимой целью. На пути к ней нужно научиться преодолевать конфликты с помощью осознания, принятия и регуляции состояний и чувств окружающих людей и самого себя, суметь ликвидировать недопонимания, разногласия за счет эмоциональной компетентности — главным образом умения успокоиться (и успокоить своего партнера), сопереживать и хорошо слушать собеседника.

Актуальность исследования продиктована необходимостью расширения практических знаний по проблеме удовлетворенности браком супругов с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Основная часть. Целью исследования являлось изучение удовлетворенности браком у супругов с разным уровнем эмоционального интеллекта. В качестве гипотезы исследования выступало предположение, что чем выше уровень эмоционального интеллекта супругов, тем выше степень их удовлетворенности брачным союзом.

В работе использовался метод стандартизированного самоотчета, реализованный в таких конкретных методиках, как тест-опросник Н. Холла, предназначенный для диагностики эмоционального интеллекта, и тест-опросник удовлетворенности браком, разработанный В. В. Столиным, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко.

Объектом эмпирического исследования выступали сотрудники пансионата, школы, студенты университета, находящиеся в браке. Исследованием охвачено 60 человек (30 мужчин и 30 женщин).

Данные, полученные при использовании методики Н. Холла, позволяют разделить испытуемых на три дифференцированные группы, отличающиеся уровнем выраженности эмоционального интеллекта. Для 1-й группы (10%) испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта характерны высокие показатели по всем структурным компонентам эмоционального интеллекта. Это люди с высокой эмоциональной осведомленностью. Они умело управляют своими эмоциями, проявляя эмоциональные отходчивость и гибкость в различных жизненных обстоятельствах. Они могут быть спокойными и сосредоточенными, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни. Способны хорошо понимать не только свои эмоции, но и эмоции окружающих. Они умеют воздействовать на эмоциональное состояние других людей, успокаивать и улучшать их настроение.

Для 2-й группы испытуемых (47%) с низким уровнем эмоционального интеллекта характерны низкие показатели по всем структурным компонентам эмоционального интеллекта. Они не способны правильно определить свое эмоциональное состояние, эмоции не ориентируют их поведение. Им сложно быстро успокоиться от неожиданного огорчения. Они не умеют проявлять эмоциональную гибкость. Им свойственно плохое понимание эмоций окружающих, даже если они выражены максимально четко и открыто. Их можно назвать плохими знатоками переживаний окружающих.

Для 3-й группы испытуемых (43%) со средним уровнем эмоционального интеллекта характерны средние показатели по всем структурным компонентам эмоционального интеллекта или низкие по одним шкалам и высокие по другим шкалам.

Результаты по тест-опроснику удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко имеют следующий вид.

Испытуемые (12%), которые полностью неудовлетворены и значительно неудовлетворены брачными отношениями, полагают, что когда люди живут так близко, как это происходит в семейной жизни, то они неизбежно теряют взаимопонимание и остроту восприятия другого человека. Их супружеские отношения приносят им беспокойство и страдание. Они желают многое изменить в характере супруга, чувствуют себя намного несчастнее других людей. Убеждены, что во всех проблемах их жизни виноват супруг, у которого недостатки перевешивают достоинства.

Испытуемые (68%), которые полностью удовлетворены и значительно удовлетворены брачным союзом, убеждены, что с каждым годом супружеской жизни их чувства будут усиливаться, будет расти взаимопонимание и острота восприятия друг друга. Они не стремятся ничего изменить в характере партнера, принимают его таким, какой он есть. Убеждены, что жизнь без семьи, без близкого человека — слишком дорогая цена за полную самостоятельность.

Испытуемые с частичной удовлетворенностью (примерно в равной степени удовлетворены и неудовлетворены) браком (20%), считают, что их супруг обладает широким набором положительных качеств, но, например, недовольны тем, что жизнь в семье, как им кажется, не зависит от их воли.

Итак, обобщая и анализируя полученные по этим двум методикам результаты, можно заключить следующее.

Был использован коэффициент линейной корреляции Пирсона с целью исследования связи между степенью удовлетворенности браком и уровнем эмоционального интеллекта супругов.

Поскольку абсолютное значение полученного коэффициента корреляции ($r = 0,155$) меньше критического значения по уровню значимости 0,05 ($r = 0,25$), взятого из таблицы, принимается гипотеза об отсутствии корреляционной зависимости между степенью удовлетворенности браком и уровнем эмоционального интеллекта супругов. Причиной этого может быть неудовлетворение материальных потребностей членов семьи, финансовые трудности, из-за которых испытуемые вынуждены полностью сосредоточиваться на заработке денежных средств. В такой ситуации на эмоциональную поддержку друг друга, распознавание эмоций и управление ими, проведение совместного времени с супругом не хватает физических, душевных сил.

Данное предположение сделано с опорой на профессиональную деятельность людей, принимавших участие в исследовании. Так, среди испытуемых были горничные, охранники, санитарки, т. е. люди с низкими доходами, чрезмерно озабоченные материальным положением, что в свою очередь влияет на восприятие ими супружеских отношений в негативном ключе, несмотря на средние и высокие показатели эмоционального интеллекта.

Если рассматривать эмоциональный интеллект в трактовке Д. Мейера, как когнитивную способность [1], в понимании И. Н. Андреевой, как эмоционально-интеллектуальную деятель-

ность [2, с. 78—86], то можно предположить, что испытуемые, не имеющие высшего образования, работающие в сфере обслуживания, не занимающиеся саморазвитием, априори не могут иметь высокий эмоциональный интеллект. Но это не мешает им испытывать радость и удовлетворение от супружеских отношений, гордиться супругом, любить его таким, какой он есть.

В ходе беседы с испытуемыми, имеющими средний и высокий уровень эмоционального интеллекта, выявлено, что некоторые из них не имеют детей, хотя очень хотят этого. Вероятно, это является значимой причиной неудовлетворенности браком, поскольку, с точки зрения И. В. Гребенникова, у них остается нереализованной репродуктивная функция супружества, т. е. воспроизводство жизни, продолжение человеческого рода [3]. В связи с этим остаются нереализованными и такие функции, как экзистенциальная, предполагающая содержание детей, и функция социализации, ориентированная на их воспитание [4].

В ходе обследования испытуемые фиксировали стаж в браке. В связи с этим, опираясь на мнение Ю. Е. Алешинной, установившей, что удовлетворенность браком зависит от стажа семейной жизни и эта зависимость представлена в виде кривой *U*-образной формы, можно предположить, что именно этот аспект в большей степени, чем уровень эмоционального интеллекта супругов, повлиял на результаты эмпирического исследования [5].

Однако было замечено, что больше чем у половины испытуемых значительно удовлетворенных и полностью удовлетворенных браком имеется высокий уровень развития эмпатии и распознавания эмоций. Это позволяет предположить значительный вклад именно этих составляющих эмоционального интеллекта в удовлетворенность браком.

Следует вспомнить П. А. Решетова, который в качестве функций супружества выделяет эмоциональную. Данная функция обеспечивает психологический комфорт внутри семьи, дает ощущение «нужности», играет роль эмоционального убежища, что бесспорно важно для поддержания благополучного климата в семье и удовлетворенности брачными отношениями за счет эмпатии [6].

Так, Дж. Готтман акцентирует внимание на том, что с эмоциональной точки зрения акт эмпатии — это превосходное средство ослабления напряжения супругов в конфликтной ситуации, поскольку ощущение, что тебя слушают, зачастую и является именно тем, чего на самом деле добивается обиженный партнер. Недостаток способно-

сти или желания к пониманию эмоционального мира другого человека, отсутствие стремления к тому, чтобы распознать его эмоции, разобраться в причине этих эмоций, выступает фактором, снижающим удовлетворенность супругов брачными отношениями [7]. Таким образом, очевидна значимость составляющих эмоционального интеллекта в общей удовлетворенности неудовлетворенности браком у супругов.

Заключение. Многие люди современного мира ориентированы на создание крепкой семьи, уверенного института брака. Однако современные социальные проблемы, темп жизни, экономические и политические условия вынуждают работать не покладая рук. Нехватка времени, физических сил не позволяет в полной мере задуматься об эмоциональной составляющей супружеских и семейных отношений. Безудержные конфликты партнеров, грубая критика, враждебные нападки, осуждение и презрение, гневные упреки, уход в молчание, «затопление» эмоциями — при движении по этой траектории, ведущей к разводу, трагические последствия дефицита эмоциональных компетенций становятся очевидными. Потому целесообразно просвещать людей в том, что безусловное принятие партнерами друг друга за счет самоконтроля в эмоциональной сфере, умения распознавать эмоции окружающих позволяет ликвидировать конфликтную ситуацию и понять, что для ценности человека не нужны никакие условия.

Список цитируемых источников

1. Mayer, J. D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. — New York : McGraw Hill, 1999. — 267 с.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // *Вопр. психологии*. — 2006. — № 3. — С. 78—86.
3. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. — М. : Просвещение, 1991. — 158 с.
4. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. — М. : МГУ, 1996. — 304 с.
5. Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. — М. : МГУ, 2004. — 120 с.
6. Посысов, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования / Н. Н. Посысов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 328 с.
7. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — М. : АСТ МОСКВА, 2009. — 478 с.

Материал поступил в редколлегию 25.04.2018

В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко
*Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия*

ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В статье представлены результаты исследования проблемы одаренности в работах российских и зарубежных психологов, выполненные во второй половине XX и начале XXI века. В ходе анализа исследований выделяется классификация различных исследований, дается их сравнительный анализ, формулируются психолого-педагогические проблемы, требующие решения.

Ключевые слова: одаренность; творчество; способности; потенциал.

Библиогр.: 13 назв.

V. A. Mazilov, Y. N. Slepko
Yaroslavl state pedagogical university named K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

THE PROBLEM OF PERSONALITY IN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES OF RUSSIAN AND FOREIGN AUTHORS

The article presents the results of the study of the problem of giftedness in the works of Russian and foreign psychologists, performed in the second half of the XX and beginning of the XXI century. In the course of the analysis of studies, the classification of various studies is highlighted, their comparative analysis is given, psychological and pedagogical problems requiring solutions are formulated.

Key words: giftedness; creation; ability; potential.

Ref.: 13 titles.

Введение. Проблема одаренности относится к числу наиболее широко обсуждаемых в психологической науке. Тому есть ряд существенных причин. Зачастую понимание феномена одаренности связывается с рассмотрением феноменов способностей человека, интеллекта, творчества и пр. Эти феномены связываются, а иногда

и взаимозаменяются друг другом ввиду объективно существующих сложностей проведения границ между уровнем развития способностей, интеллекта, одаренности и пр. Ввиду этого исследований, предметом которых выступает и интеллект, и способности, и одаренность, достаточно много и в отечественной, и в зарубежной науке. Однако при всей неоднозначности существующих формулировок не вызывает сомнений высочайшая социальная, экономическая значимость исследования феномена одаренности.

Ввиду этих и ряда других объективно существующих причин в отечественной и зарубежной психологической науке существует множество подходов, концепций, теорий, по-разному решающих поставленные вопросы. Дадим им краткую характеристику.

Основная часть. Один из подходов к классификации исследований проблемы одаренности позволяет определить факторы, способствующие ее развитию, на «природно-социальном» векторе [1]. Первый подход ориентирован на признание принципиальной роли природных задатков в развитии и формировании одаренности [2]. Во втором подходе одаренность рассматривается как генетически обусловленный компонент способностей, фактором развития которого является включение человека в определенную деятельность (Л. С. Выготский, Ю. Д. Бабаева, S. N. Kaplan) [3; 4]. В третьем подходе приоритетным фактором развития одаренности рассматривается среда, в которой субъект активности занимает двойственную позицию: может находиться под ее прямым воздействием, может оказывать на нее интенсивное формирующее воздействие (А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов) и др. [5; 6].

Другой подход к классификации исследований, отличный от попыток понять роль природных и социальных факторов в развитии и формировании одаренности, возник по причине частого объединения понятий «одаренность» и «творчество». Ввиду этого многочисленные исследования, в которых соотносятся одаренность и творчество, могут быть поделены на три группы. Первая группа исследований (J. Guilford, D. Y. Feldman, R. Sternberg, T. Tardif) рассматривает творческие способности как самостоятельный, независимый вид способностей человека. Согласно второму подходу, творческие способности человека не являются самостоятельным

видом способностей, а включены в любую реализуемую человеком деятельность (M. Csikszentmihalyi, H. Gardner, D. H. Feldman). Согласно третьему подходу, изучение и измерение творческих способностей, одаренности человека должно носить описательный характер. Предметом таких исследований являются продукты творческой деятельности (Г. А. Голицын, В. М. Петров) [7], личностные факторы высоких достижений в деятельности (J. A. Glover, R. R. Ronning), описание психологических портретов личностей, имеющих высокие достижения в разных областях деятельности (F. Farley, A. S. R. Manstead, M. Hewstone, F. Post). Таким образом, понимание факторов и условий высоких достижений в разных видах деятельности человека достигается за счет анализа продуктов деятельности и достижений, дальнейшего выстраивания пути, позволившего к ним прийти (жизненного пути, профессионального развития, личностного развития и т. п.).

Еще одним подходом к классификации может быть отнесение многочисленных исследований к разным группам, выделяющим те или иные показатели одаренности. Предметом первой группы подходов является изучение и измерение творческого потенциала, как способности произвести определенный продукт за определенное время, с определенной степенью оригинальности, неповторимости (E. P. Torrance, А. М. Матюшкин, Н. С. Лейтес и др.) [2; 8]. Предметом второй группы исследований является изучение многообразия психологических свойств личности, характерных для одаренного человека (W. Barbe, A. M. Ludwig, C. W. Taylor и др.). Их изучение и понимание ученым говорить о возможности управления развитием одаренности, проектирования образовательных маршрутов, построения специальных образовательных и развивающих программ. Предметом третьей группы подходов является изучение социальных условий жизнедеятельности одаренных детей (K. A. Heller, J. F. Feldhusen, S. Kaplan, F. J. Monks, J. Renzully, D. J. Treffinger и др.).

Наряду с пониманием связи одаренности и творчества в психологии не менее актуальной является проблема связи одаренности и способностей. На наш взгляд, данное направление исследований ближе к ответу на вопросы о феномене одаренности, факторах ее развития, ее структуры и методов ее исследования.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на понимание одаренности Б. М. Тепловым, который определил ее как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешной конкретной деятельности. В исследованиях С. Л. Рубинштейна также отмечается тесная связь одаренности со специальными способностями. По его мнению, одаренность неотожествима с качеством одной из функций, хотя бы даже и с мышлением. Определяя одаренность, С. Л. Рубинштейн утверждал, что одаренность является функцией личности, выражает внутренние возможности личности, являющиеся результатом ее развития. При этом он подчеркивал, что одаренность не сводится к простой сумме специальных способностей, но одновременно одаренность не есть нечто внешнее по отношению к специальным способностям.

На связь одаренности и способностей человека при изучении педагогической деятельности особое внимание обращается в исследованиях Н. В. Кузьминой [9]. Разработка данной проблематики стала актуальной ввиду организации системы профессионального отбора в педагогические учебные заведения. В исследованиях Н. В. Кузьминой установлено, что уровень развития педагогических способностей зависит от одаренности человека в области общих способностей (ума, речи, воображения). Помимо этого, установлено, что уровень развития педагогических способностей зависит от степени одаренности человека также и в специальных видах деятельности.

На протяжении длительного времени в американской психологии используется такое понимание одаренности, согласно которому «под одаренными имеются в виду дети и, в соответствующих случаях, молодые люди, которые в дошкольных учреждениях, начальной и средней школе были распознаны как обладающие актуальными и потенциальными способностями, которые свидетельствуют о высоком потенциале в таких областях, как интеллектуальная, творческая, специфическая учебная или организаторская/руководящая деятельность, а также изобразительное искусство и актерское мастерство, и которые в силу этого нуждаются в услугах и занятиях, обычно не предоставляемых школой» (Р. Корсини).

Заключение. Между тем, несмотря на многообразие подходов, концепций и теорий одаренности, в отечественной психологической

науке активно высказываются критические суждения о единстве существующих исследований в понимании феномена одаренности [10—12]. Так, М. Л. Ивлева [1] утверждает, что многочисленные затруднения в разработке единой теории одаренности связаны с отсутствием единых теоретико-методологических основ теоретического и эмпирического изучения одаренности.

Нельзя не обратить внимания и на проблему, явно повышающую актуальность исследования одаренности. Многочисленные подходы, концепции и теории одаренности ограничивают свой предмет изучением детской одаренности, разработкой методов ранней диагностики способностей, тогда как проблеме педагогической одаренности уделяется значительно меньшее внимание. Зачастую эти исследования ограничиваются характеристикой педагогической одаренности как количественной меры выраженности отдельных педагогических способностей (интеллект, качества личности, свойства внимания, воображения, речи и пр.). Помимо этого, проблема изучения педагогической одаренности часто заменяется решением частных вопросов: изучением профессионально-важных качеств педагога, работающего с одаренными детьми, психологической и педагогической готовности педагога к работе с ними, изучением личностных свойств и черт, обеспечивающих успешность работы педагога с одаренными детьми.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157).

Список цитируемых источников

1. *Ивлева, М. Л.* Философско-методологические принципы исследования философских оснований психологической концепции одаренности [Электронный ресурс] / М. Л. Ивлева // Гуманитар. вестн. — 2017. — Вып. 1. — Режим доступа: <http://hmbul.ru/catalog/hum/phil/410.html>. — Дата доступа: 12.04.18.
2. *Матюшкин, А. М.* Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. — М. : Школа-пресс, 1993. — 128 с.
3. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Искусство, 1965. — 379 с.
4. *Бабаева, Ю. Д.* Психологический тренинг для выявления одаренности / Ю. Д. Бабаева. — М. : Молодая гвардия, 1997. — 278 с.
5. *Мелик-Пашаев, А. А.* Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. — 1998. — № 1. — С. 76—82.

6. *Панов, В. И.* Экологическая психология / В. И. Панов. — М. : Наука, 2004. — 197 с.

7. *Голицын, Г. А.* Информация. Поведение. Язык. Творчество / Г. А. Голицын, В. М. Петров. — М. : ЛКИ, 2007. — 224 с.

8. *Лейтес, Н. С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. — М.—Воронеж : Ин-т практ. психологии, МОДЭК, 1997. — 464 с.

9. *Кузьмина, Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. — Л., 1967. — 183 с.

10. *Мазиллов, В. А.* Психометрическая парадигма в решении проблем творчества и способностей / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // *Вопр. психологии.* — 2013. — № 6. — С. 150—153.

11. *Мазиллов, В. А.* Психолого-педагогическое сопровождение математически одаренного ребенка в условиях дополнительного образования / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // *Психология XXI столетия : сб. по материалам ежегод. Междунар. конгр. ; Ярославль, 15—17 мая 2015 г. / под ред. В. В. Козлова.* — Ярославль : ЯрГУ, МАПН, 2015. — С. 326—329.

12. *Мазиллов, В. А.* Дополнительное образование: средство психолого-педагогического сопровождения математически одаренного ребенка / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // *Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы 7-й Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (с междунар. участием) / под науч. ред. М. В. Новикова.* — Ярославль : ЯГПУ, 2015. — С. 266—272.

Материал поступил в редколлегию 09.05.2018

УДК 159.955

Е. Л. Мерзлякова¹, Е. Н. Волков²

¹Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

²Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА: ПЕРСПЕКТИВЫ И СЛОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОДХОДА В ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье представлен авторский опыт развития навыков критического мышления у представителей различных целевых аудиторий. Авторы публикации используют APA Delphi и Paul—Elder модели критического мышления. Обозначена важность развития критического мышления для широкого спектра профессий,

© Мерзлякова Е. Л., Волков Е. Н., 2019

подчеркнутая в докладе Всемирного экономического форума в Давосе 2016 г. Раскрыто взаимодействие когнитивных умений, которые являются составляющими критического мышления, личностных диспозиций и принципов реализации критического мышления в деятельности. Пилотное исследование выборки учителей продемонстрировало несоблюдение основных принципов критического мышления в их профессиональной самооценке. Предложены пути преодоления выявленных барьеров развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление; когнитивные навыки; принципы реализации критического мышления; ценностные ориентиры обучения.

Табл. 1. Библиогр.: 8 назв.

O. L. Merzliakova¹, E. N. Volkov²

¹*Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine*

²*Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia*

CRITICAL THINKING AS THE BASIS OF THE FORMATION OF PROFESSIONALISM: PROSPECTS AND DIFFICULTIES OF IMPLEMENTATION OF THE APPROACH IN THE POST-SOVIET SPACE

The article presents the author's experience of developing critical thinking skills among representatives of different target audiences. The authors of the publication use the APA Delphi and Paul-Elder models of critical thinking. The importance of developing critical thinking for a lot of professions, highlighted in the report of the World Economic Forum in Davos, 2016, is highlighted. The interaction of cognitive skills, which are components of the critical thinking, personal dispositions and principles for implementing critical thinking in activity, is disclosed. Pilot study of the sample of teachers demonstrated non-observance of the basic principles of critical thinking in their professional self-assessment, which the authors of the publication attribute to the legacy of the Soviet pedagogical system. The ways are proposed to overcome the identified barriers to the development of critical thinking.

Key words: critical thinking; cognitive skills; principles of critical thinking implementation; value landmarks of training.

Table 1. Ref.: 8 titles.

Введение. Критическое мышление — широко использующийся в последние годы концепт без общепризнанного стандартного содержания. Мы берём за основу две близкие друг к другу модели, проработанные, на наш взгляд, наиболее квалифицированно как теоретически, так и методически. Это выработанная в конце 1980-х гг. экспертным методом Дельфи (APA Delphi model) модель Американской философской ассоциации [1; 2] и модель Пола—Элдер

(Paul—Elder model) [3; 4], разрабатываемая и продвигаемая американской общественной организацией The Foundation for Critical Thinking уже в течение нескольких десятилетий.

Под критическим мышлением в обеих моделях понимается комплекс когнитивных умений и личностных диспозиций, которые являются необходимыми для объективного и эффективного исследования, познания и решения проблем, осознанного самоконтроля и самокритики (рефлексии) и честной критической дискуссии. Иными словами, в этих моделях сконцентрированы и переработаны для массового обучения и практического применения наилучшие техники целенаправленного мышления и методы решения проблем, позволившие совершить тот колоссальный скачок, который мы наблюдаем в мире вещей и вещных технологий.

Социальная миссия движения за критическое мышление состоит в переносе мощи высокоуровневого научного и инженерного мышления во все сферы жизни и деятельности за пределами академических кампусов и технопарков и в преобразовании всей образовательной системы под эффективное обучение самым ценным и продуктивным умениям мышления и деятельности. Такая стратегия наилучшим образом отвечает объективным потребностям успешного социально-экономического развития в условиях всё усложняющихся технологических и экологических вызовов.

В аналитическом докладе «Будущее рабочих мест» для Всемирного экономического форума в Давосе в 2016 г. была ярко подчеркнута тенденция растущих требований так называемой «четвёртой индустриальной революции» к когнитивным умениям работников во многих отраслях [5]. Среди приоритетных навыков (таблица 1) показано, что критическое мышление поднимается с 4-го места на 2-е, составление суждений и принятие решений — с 8-го на 7-е, и в первой десятке появляется пункт «когнитивная гибкость». Поскольку креативность и ведение переговоров в определяющей степени основаны на критическом мышлении, то из 10 первостепенных профессиональных навыков половина оказывается самым существенным образом завязана на когнитивные умения высшего уровня, требующие специального обучения и тренировки [6].

Т а б л и ц а 1 — Навыки, необходимые для преуспевания в четвертой индустриальной революции

2015 год	2020 год
1. Комплексное решение проблем	1. Комплексное решение проблем
2. Координация действий с другими	2. Критическое мышление
3. Управление людьми	3. Креативность
4. Критическое мышление	4. Управление людьми
5. Взаимодействие, ведение переговоров	5. Координация действий с другими
6. Контроль качества	6. Эмоциональный интеллект
7. Сервис-ориентация	7. Составление суждений и принятие решений
8. Составление суждений и принятие решений	8. Сервис-ориентация
9. Активное слушание	9. Взаимодействие, ведение переговоров
10. Креативность	10. Когнитивная гибкость

Основная часть. Авторами публикации был разработан проект КОРНИ, нацеленный на освоение, развитие и продвижение указанных моделей критического мышления и образовательных технологий на их основе. В рамках проекта, начиная с 2004 г., Е. Н. Волковым и Е. Л. Мерзляковой проведены десятки тренингов и семинаров по развитию критического мышления в различных городах России и Украины для широкого спектра аудиторий: от учащихся и преподавателей средней и высшей школы до сотрудников высокотехнологичных компаний, и гражданских активистов. Авторами опубликована большая серия статей по концепции и технологиям критического мышления в научных российских и украинских изданиях, создаются и апробируются онлайн курсы критического мышления на сайте КОРНИ-проекта.

В 2009 г. программа учебного курса по методам визуализации мышления, соавторчиком которой был Е. Н. Волков, стала победителем конкурса Фонда образовательных инноваций такого ведущего российского вуза, как Высшая школа экономики. В июне 2016 г. программа развития критического мышления старшеклассников (Е. Мерзлякова) получила первое место в конкурсе разработок, объявленном издательским домом «Шкильный свет». Начиная

с 2016 г. по настоящее время проводятся регулярные тренинги для школьных учителей г. Киева (Украина) по развитию навыков критического мышления. Создан и размещён дистанционный курс развития навыков критического мышления учителей (на украинском языке) на платформе Moodle Киевского Института последипломного педагогического образования. Мы описали поле совместного опыта по развитию навыков критического мышления, чтобы объяснить, на основании чего мы пришли к предложенным далее выводам.

Идея, которую мы хотим обозначить в этой публикации — выявленные нами барьеры развития навыков критического мышления в постсоветском пространстве. Мы фокусируем наше внимание в первую очередь на целевых аудиториях, владеющих русским языком, поскольку в нашей совместной деятельности русский язык был базовым, объединяющим.

Если исходить из модели критического мышления, прописанной в Дельфи-докладе, развитие навыков критического мышления предполагает:

- развитие когнитивных навыков (интерпретация, анализ, оценка, умозаключение, презентация, саморегуляция);
- наличие диспозиций критического мыслителя (персональных характеристик): любознательность, честность, отсутствие предвзятости, нестандартность, смелость, твердость;
- реализацию принципов, позволяющих сделать критическое мышление базовым инструментом обучения и развития (концентрированное внимание, здоровый скепсис, право на ошибку, относительность истины, динамичность полезного, критическое осмысление процессов мышления).

Если организация развития названных когнитивных навыков не является редкостью в образовательных системах, которые являются продолжением единой для русскоязычного пространства советской системы образования, то названные диспозиции критического мышления, и тем более реализация принципов критического мышления вызывает массу сложностей. Для прояснения этого тезиса остановимся подробнее на названных принципах.

Поскольку критическое мышление является антиподом мышления стереотипного, шаблонного, хаотического, первым важным признаком его является внимательное отношение к предмету

рассмотрения. Не важно, на что именно направлено внимание критического мыслителя: на окружающую среду и критическое осмысление ее различных информационных сигналов; на внутренний мир с попыткой зафиксировать и осознать собственную психическую активность. Только концентрированное внимание позволит сделать определенную дифференциацию элементов наблюдения и выделить главное от второстепенного.

Информации обычно много, поэтому мозг использует определенные фильтры для самозащиты. Человек имеет определенные ограничения восприятия, которые были наработаны в ходе ее персональной истории психического и социального развития. Он может не замечать очевидные вещи, если они его пугают. Или, наоборот, находить подтверждение своим идеям или даже иллюзиям, чтобы убедить себя в собственной правоте. Это «ловушки восприятия и размышления». Поэтому особо важным становится очередной принцип критического мышления — правило здорового скепсиса. Согласно ему, если возникает определенная идея, предположение, следует искать то, что опровергает эту идею. То есть обращать внимание на любые доводы «против». И только после этого можно себе позволить сбор аргументов «за».

Противоположный алгоритм — сначала аргументы «за» — является в определенной степени наследием нашей общей культуры. Культуры, где ошибки человека воспринимаются как сигналы ее различных «не» — неэффективности, несовершенства, неуспеваемости, необученности, неуверенности и т. д. Между тем, ошибка является важным этапом любого обучения. Относительно критического мышления именно ошибки, их отслеживание, их исправления является основой этой умственной деятельности. И тогда право на ошибку выступает в качестве очередного принципа действия критического мышления.

Если мы прорабатываем, исследуем определенную идею, мысль, гипотезу, такая идея становится центральным элементом нашего импровизированного исследования. Есть информационные массивы данных, которые так или иначе связаны с этим центральным элементом — они его опровергают (здоровый скепсис) или подтверждают (доказательства, обоснования). И есть множество другой информации, которая может быть интересной, но не имеет отно-

нения к предмету рассмотрения. В этом случае такая лишняя информация предстает в качестве информационных шумов, препятствует внимательному и концентрированному исследованию. Одна и та же информация может быть полезной в отношении одного предмета рассмотрения, одних целей исследования и быть излишней относительно других целей, предметов. Нет «абстрактной истины» или «правильной правды». Есть ключевая идея (запрос, цель) и релевантная относительно этого центрального элемента информация, все остальное — информационные шумы. То есть мы зафиксировали принцип относительности валидности (истинности, правдивости) информации и динамической ее релевантности. То, что приближается к истине в одном контексте, может оказаться ошибкой в другом.

Любой ученый, исследователь использует указанные выше принципы в своей повседневной профессиональной активности. Вместе с тем не всегда такие люди являются сильными критическими мыслителями. По нашему опыту, специалисты с развитой логикой научного исследования оказываются беспомощными в вопросах повседневного социального общения. Или даже попадают в зависимость от определенной идеи или сообщества. Чтобы этого не произошло, навыки критического мышления следует применять не только в отношении внешних предметов рассмотрения. Еще важнее, чтобы внимание мыслителя была направлена на сам процесс осмысления.

В определенной степени сильный критический мыслитель приобретает навыки когнитивного психолога. Он понимает и учитывает специфику собственного реагирования на раздражители окружающего мира, разбирается в стратегиях обработки отобранной информации, осознанно относится ко всем процессам дальнейшей информационной обработки, начиная от формулировки запроса и заканчивая принятием решения и выделением критериев мониторинга его эффективности. Другими словами, важнейший принцип деятельности критического мышления — фокусирование внимания непосредственно на когнитивные процессы, на ход собственного осмысления заданной информации, или совсем коротко — критическое мышление в отношении собственного процесса мышления. И здесь важным становятся честность с самим собой, беспристрастность, готовность к ошибкам, смелость их признавать, смелость предъявлять и отстаивать собственное нестандартное

видение. Весь этот перечень диспозиций (т. е. сопутствующих характеристик) критического мышления мы предложили выше.

Таким образом, критическое мышление неразрывно связано с другими навыками и характеристиками личности. Эти навыки можно обозначить как «мягкие навыки», приоритеты обучения в третьем тысячелетии. Мы хотим провести параллель с ценностными ориентирами обучения, разработанными командами экспертов преподавательского состава колледжей и университетов США. Владение указанными качествами является важным для современных профессионалов независимо от выбранной области деятельности. Наиболее существенные ожидания социума к современному профессионалу указаны в 16 ценностных категориях [8].

Нами проведено пилотное исследование развития отдельных ценностных ориентиров, связанных с критическим мышлением, на выборке из 70 украинских учителей. Это исследование было направлено на проверку целесообразности согласования с учителями направлений их дальнейшего обучения. Учителям был предложен перечень ценностных ориентиров VALUE в адаптированном к педагогической деятельности виде. Сначала они должны были оценить уровень развития у них тех или иных качеств, которые дублировали ценностные ориентиры VALUE (критическое мышление, креативное мышление, работа в команде, интегративное обучение, этическое обоснование, сформированные навыки обучения на протяжении жизни и т. д.). После этого для самооценки уровня развития были предложены составляющие названных характеристик, что также отображено в рубрикаторе VALUE. И, наконец, последним этапом опроса была просьба оценить актуальность организации обучения, ориентируясь на названные категории VALUE.

Отдельные категории перечня не несли для многих учителей четкой смысловой нагрузки. Так, возникали определенные сложности с понятиями категории «этическое обоснование» (понимание различных этических перспектив и концепций; распознавание вопросов этики, применение и оценка различных этических концепций и перспектив). Часто возникали вопросы относительно понимания следующих понятий: способность к проблематизации, позиционная гибкость, работа с контекстами (составляющие категории «критическое мышление»); связь с персональным опытом;

перенос полученного опыта в различные контексты; рефлексия и самооценка применения предыдущих знаний и опыта (составляющие категории «интегративное обучение»); рефлексия индивидуального развития (составляющие категории «сформированные навыки обучения на протяжении жизни»). Это можно объяснить несовершенствами перевода понятий с английского языка или отсутствием указанных категорий в активном «профессиональном словаре» учителей.

Также наблюдалось определенное несоответствие между оценками обобщенных категорий и их отдельных составляющих. Так, большинство учителей оценили собственное критическое и креативное мышления как высоко развитые (8—10 баллов по 10-балльной шкале). Одновременно при самооценке составляющих критического и креативного мышления учителя в среднем фиксировали оценки 4—5 баллов по 10-балльной шкале. С одной стороны, это более адекватная самооценка учителями собственных навыков. С другой стороны, предыдущая самооценка критического и креативного мышления как высокоразвитого имеет некритический характер. Мы предполагаем, что учителя обозначили высокий уровень развития этих качеств у себя, потому что критическое и креативное мышление являются определенным трендом современной образовательной риторики. Одновременно учителя продемонстрировали отсутствие критичности и креативности в осмыслении заданий опроса и отсутствие понимания содержания тех характеристик мышления, которые они оценили, как высокоразвитые.

Заключение. Мы имеем определенное противоречие в сложившихся образовательных практиках относительно развития навыков критического мышления. Критическое мышление декларируется как важный ориентир современного образования, ключевая компетенция выпускников средней и высшей школы. При этом школьные учителя и преподаватели учреждений высшего образования не являются сильными критическими мыслителями.

Естественный вывод — целевой аудиторией разнообразных образовательных инициатив по развитию навыков критического мышления должны быть как стандартные категории учащихся (ученики школы, студенты, слушатели курсов повышения квалификации), так и учителя, преподаватели, тренеры различных образовательных институций. Развитие навыков критического

мышления у второй категории (учителя, преподаватели, тренеры) является приоритетным и одновременно более сложным. Эта сложность обусловлена сложившейся профессиональной спецификой системы образования на постсоветском пространстве с присущей ей авторитарностью, иерархичностью, монологичностью и т. д.

Такие «системные настройки» оставляют мало шансов для реализации принципов критического мышления в формате самой системы. Поэтому основное внимание мы обращаем на частные инициативы. Это могут быть как персональные инициативы конкретных специалистов, желающих повысить свой профессиональный уровень за счет развития навыков критического мышления, так и запросы отдельных организаций, руководители которых понимают роль критического мышления в развитии конкурентоспособности их бизнеса. Реализовать столь разбросанные, мало структурированные запросы позволяют инструменты дистанционного образования, прежде всего образовательная платформа Moodle.

На данном этапе авторы публикации апробируют созданные дистанционные курсы и занимаются разработкой новых форм и алгоритмов обучения критическому мышлению. Объединение со специалистами, которые занимаются аналогичными вопросами в близкой языковой среде (русский, украинский, белорусский языки) ускорит процесс внедрения критического мышления в систему образования в качестве базового инструмента обучения и развития.

Список цитируемых источников

1. Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>. — Дата доступа: 30.05.2018.

2. *Фационе, П.* Критическое мышление: что это такое и почему важно [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://evolkov.net/critic.think/Facione_P/Crit_Think_What_It_Is_and_Why_It_Counts.Facione.P.html. — Дата доступа: 30.05.2018.

3. 35 аспектов критического мышления: стратегический список [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/basics/35dimensions.of.critic.think.html>. — Дата доступа: 30.05.2018.

4. Strategy List: 35 Dimensions of Critical Thought [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>. — Дата доступа: 30.05.2018.

5. Future of Jobs Report. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum, 2016 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>. — Дата доступа: 30.05.2018.

6. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. — Дата доступа: 30.05.2018.

7. КОПНИ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://evolkov.net/>. — Дата доступа: 30.05.2018.

8. VALUE Rubrics [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.aacu.org/value-rubrics>. — Дата доступа: 30.05.2018.

Материал поступил в редколлегия 31.05.2018

УДК 159.9.075

Е. С. Михайлова

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У КУРСАНТОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ

В статье дается краткий обзор классификаций копинг-стратегий. Приведено краткое теоретическое описание двух видов локуса контроля (экстернального и интернального). Продемонстрированы результаты эмпирического исследования копинг-стратегий курсантов с экстернальным и интернальным локусом контроля.

Ключевые слова: копинг-стратегия; локус контроля; трудные жизненные ситуации.

E. S. Mihaylova

Voronezh state University, Voronezh, Russia

SPECIAL FEATURES OF COPING STRATEGIES AT COURSES WITH DIFFERENT CONTROL LOCUS

The article provides a brief overview of the classifications of coping strategies. A brief theoretical description of two types of locus of control (external and internal) is given. The results of an empirical study of Courson coping strategies with external and interna control locusl.

Key words: coping strategy; locus of control; difficult living situations.

Введение. К военнослужащим предъявляются повышенные требования. Учащиеся военных вузов поглощают большой поток информации, сталкиваются с большим числом стрессовых ситуаций. Им важно научиться структурировать свои действия в направлении решения актуальной проблемы.

Копинговые стратегии — это механизмы, способы, которые помогают человеку наилучшим образом разведать, разунать, проанализировать проблему и найти наиболее верное решение.

Влияние на преобладание той или иной копинг-стратегии личности оказывает локус контроля (склонность человека воспринимать происходящее как зависящее от нее или от неконтролируемых факторов), связанный с нормой ответственности. Экстернальный локус контроля предполагает перекладывание ответственности за свою жизнь на других людей, объяснением происходящих в своей жизни событий удачей, обстоятельством и условиями окружающей действительности. Интернальный локус контроля означает, что индивид способен нести ответственность за результаты своих действий.

Таким образом, актуальность данного исследования продиктована необходимостью расширения и углубления теоретических знаний, относящихся к изучаемым явлениям, а также потребностью в новых научных фактах, которые позволяют расширять теорию и сферу ее применения.

Основная часть. Целью исследования является изучение особенностей проявления копинг-стратегий у курсантов с разным уровнем локуса контроля. В качестве гипотезы исследования выступают предположение о том, что для юношеского возраста характерны следующие особенности проявления копинг-стратегий: у юношей с экстернальным локусом контроля преобладают следующие непродуктивные копинг-стратегии: поиск чуда, беспокойство, эмоционально-ориентированный копинг (дистанцирование); у юношей с интернальным локусом контроля доминируют продуктивный копинг (работа (достижение)), эмоционально-ориентированный копинг (принятие ответственности), проблемно-фокусированный копинг (решение проблемы).

Разные ученые, как в зарубежной (Р. Лазарус, П. Тойс, С. Фолкман, Э. Хейм) так и в отечественной психологии (Л. И. Анцыферова,

И. Г. Сизова, С. И. Филипченкова) занимались исследованием «копинг-стратегий». Р. Лазарус и С. Фолкман выделяли эмоционально-ориентированный копинг (дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство, положительная переоценка), который выполняет регулировку эмоций личности, вызванных трудной ситуацией, и проблемно-ориентированный копинг (конфронтация, планирование решение проблемы), который направляет энергию личности именно на изменение возникшей ситуации [1]. В классификации Э. Фрайденберга и Р. Льюиса выделяют продуктивное совладание (способствуют разрешению проблемы): работа и достижение, решение проблемы, позитивный фокус, духовность; непродуктивный копинг (не изменяет проблемной ситуации, не происходит разрешения конфликта): беспокойство, разрядка, несовладание, чудо, игнорирование, самообвинение, уход в себя, отвлечение и активный отдых; социальный копинг (поведение, направленное на поиск помощи в социуме): поиск социальной поддержки, друзья социального поведения [2].

Несмотря на то, что «локус контроля» мало исследован в психологии, ученые (И. С. Кон, К. Муздыбаев, А. А. Реан, Дж. Роттер) едины во мнении, что существует два уровня локуса контроля — экстернальный и интернальный. Экстернальность проявляется в приписывании успешности и неуспешности результата посторонним факторам, людям, судьбе, удаче. В случае интернальности человек полностью ответственен за результат, верит в свои силы и учится на собственных ошибках.

Для проверки гипотезы использовался метод стандартизированного самоотчета, который реализовывался в следующих методиках: тест-опросник «Субъективной локализации контроля» С. Р. Пантелеева и В. В. Столина; методика «Юношеская копинг-шкала» Э. Фрайденберга, Р. Льюиса; тест-опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Р. Лазаруса и С. Фолкман.

Объем выборки составил 60 человек, курсанты г. Воронежа в возрасте от 18 до 21 года. Было выявлено, что доминирующими копинг-стратегиями для курсантов с экстернальным локусом контроля являются: активный отдых, беспокойство, работа (достижение), отвлечение, дистанцирование. Такие копинги, как «активный отдых», «беспокойство», «отвлечение», являются непродуктивными,

использование их в стрессовых ситуациях не ведет к разрешению проблемы. Они обеспечивают «замалчивание» проблемы, снимают первичные симптомы. Таким образом, человек отходит от проблем мысленно, эмоционально, но проблема не разрешается. Стратегия совладающего поведения «активный отдых» означает, что при столкновении с нелегкими ситуациями человек не старается их разрешить, а направляет свою энергию в другую деятельность, например в спорт.

Полученные результаты могут быть связаны с тем, что для испытуемых с экстернальным локусом контроля свойственно тревожиться, из-за склонности интерпретировать успех или неудачу как независящие от себя.

Объяснить доминирование такой стратегии, как «дистанцирование» можно следующим образом: индивиды с экстернальным локусом контроля при столкновении с трудной, конфликтной жизненной ситуацией абстрагируются от нее, при этом снижают ее субъективную значимость, убеждая себя в объективном отсутствии возможностей для контроля ситуации.

Для интернального уровня локуса контроля характерно доминирование следующих копинг-стратегий: работа (достижение), решение проблемы. Данные копинг-стратегии является продуктивными, т. е. теми стилями совладания, которые помогают человеку справиться с возникшими сложными жизненными ситуациями.

Установлены статистически значимые различия в приверженности курсантов экстернальным и интернальным локусом контроля применению следующих копинг-стратегий:

1. Активный отдых. При соприкосновении с трудностями курсанты с экстернальным локусом контроля, чаще, чем интерналы, прибегают к данной копинг-стратегии. Это можно объяснить тем, что курсанты с интернальным локусом контроля склонны нести ответственность за происходящие события, отдавать отчет своим действиям и желаниям. Именно по этой причине часто личность с экстернальным локусом контроля не решает проблему, а «уходит» от нее, замещая другим видом деятельности.

2. Дистанцирование чаще применяется курсантами с экстернальным локусом контроля. В стрессовой ситуации они отдаляются от проблемы в эмоциональном и в когнитивном планах. Происходит переключение внимания на более важные явления своей жизни и полный отказ от концентрации внимания на возможных трудностях.

3. Планирование решения проблем. Курсанты с интернальным локусом контроля чаще, чем экстерналы, продумывают способ разрешения трудностей. Они осуществляют постоянный систематический анализ, структурирование и на их основе создают план по преодолению стрессовой ситуации.

Не выявлены различия в приверженности курсантов, являющихся интерналами и экстерналами, применению следующих копинг-стратегий:

1. Беспокойство — при встрече с трудностями испытывает определенную тревогу и опасения.

2. Работа — курсанты с экстернальным локусом контроля таким способом отвлекаются от проблем, а с интернальным локусом контроля переключают своё внимание на другую деятельность в целях исследования возникшей проблемы, спустя время.

3. Отвлечение — стремление переключиться на другой род занятий, отдохнуть. Курсантам-экстерналам он нужен для «ухода» от проблем. Курсанты-интерналы, понимая, что в данный момент времени не смогут решить проблему, отвлекаются, переключают свое внимание на другие жизненные сферы.

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что впервые были исследованы копинг-стратегии курсантов с экстернальным и интернальным локусом контроля. Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы психологами военных образовательных учреждений с целью коррекции непродуктивных копинг-стратегий курсантов.

Заключение. Имеют место статистически значимые различия в выраженности копинг-стратегий у курсантов-интерналов и курсантов-экстерналов: «дистанцирование», «активный отдых», «решение проблемы». Курсанты с интернальным локусом контроля направляют энергию на разрешение трудной жизненной ситуации, ее изменение, а курсанты с экстернальным локусом контроля не справляются с трудностями и уходят от них.

Список цитируемых источников

1. *Битюцкая, Е. В.* Факторная структура русскоязычной версии методики «Опросник способов копинга» / Е. В. Битюцкая // *Вопр. психологии.* — 2014. — № 5. — С. 138—150.
2. *Холодная, М. А.* Онтологические основания совладающего поведения / М. А. Холодная, О. Г. Берестнева, Е. А. Муратова // *Изв. Том. политехн. ун-та.* — 2006. — Т. 309. — № 3. — С. 210—215.

Материал поступил в редколлегию 12.05.2018

УДК 159.99

Е. Ф. Нестер, А. В. Мартиновская

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ И ОТНОШЕНИЯ К СИБЛИНГАМ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования типов привязанности к матери, просоциального и враждебного поведения сиблингов в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: типы привязанности к матери; младший школьный возраст; сиблинги.

Библиогр.: 11 назв.

E. F. Nester, A. V. Martinovskaya

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

PECULIARITIES OF TYPE OF MATERNITY ATTITUDE AND ATTITUDE TO SIBLINGS IN YOUNG SCHOOL AGE

The article presents the results of a study of the types of attachment to the mother, prosocial and hostile behavior of siblings in the younger school age.

Key words: types of attachment to the mother; junior school age; siblings.

Ref.: 11 titles.

© Нестер Е. Ф., Мартиновская А. В., 2019

Введение. Младший школьный возраст, несомненно, представляет собой важный этап в жизни каждого ребёнка. Актуальной проблемой в контексте данного периода онтогенеза является прохождение ранней социализации. Среди наиболее важных факторов, влияющих на её благополучное протекание, можно отметить привязанность к родителям, общение со сверстниками и сиблингами. В детстве у ребёнка меняется отношение к сверстнику и, в связи с этим, меняется отношение к факту наличия братьев и сестёр. Ребёнок, родившийся и воспитывающийся в семье, ощущает на себе влияние всех её членов, обретая навыки межличностного взаимодействия.

По мнению многих учёных, привязанность вытекает из ощущения необходимости в безопасности, прежде всего, психологической. При этом формирование привязанности происходит в процессе длительного взаимодействия и характеризуется избирательным отношением, наличием эмоциональной составляющей и относительной устойчивостью [1].

Согласно М. А. Василенко, привязанность — интегративное образование, включающее в себя эмоциональную связь с матерью, её образ и первое социальное поведение, адресованное ей, дающее ощущение близости, безопасности, надёжности отношений [2].

В настоящее время много исследований посвящено проблеме взаимоотношений между сиблингами. Так, например, по результатам лонгитюдного исследования, проведенного О. С. Алексеевой и И. Е. Ржановой, большинство детей хотели бы иметь брата или сестру. При этом дети чаще выбирали сиблинга своего пола. Выявлены случаи, когда пол желаемого сиблинга зависел от того, есть уже у ребёнка брат или сестра [3].

В ходе изучения сиблинговых отношений Л. Л. Баландиной и Е. А. Силиной было установлено, что дети дошкольного и младшего школьного возраста, в отличие от подростков, способны выстраивать более доброжелательные отношения с братьями и сёстрами. Однако их отношениям свойственны конфликты и соперничество. Даже когда сиблинги в целом доброжелательно настроены, их отношения сохраняют элементы соревновательности [4].

Основная часть. В результате аналитического исследования, выполненного В. Н. Носковой, стало очевидным, что уже за

последние три десятка лет в отечественной психологии накопилось множество контекстов изучения привязанности: как предмет исследования, как критерий оценки психологических феноменов [5].

Основная масса работ по выявлению типа привязанности к матери выполнена в рамках раннего онтогенеза. Основатели теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт выделили три типа привязанности по реакции ребенка на разлуку и встречу с матерью:

1. «Безопасная привязанность». Поведение детей характеризуется проявлением огорчения при разлуке с матерью и сильной радостью и стремлением к близкому взаимодействию — при ее появлении.

2. «Избегающая, небезопасная привязанность». Дети обычно не огорчаются, не плачут при разлуке с матерью, игнорируют и даже избегают ее при встрече.

3. «Амбивалентная небезопасная привязанность». Дети выражают открытую гневную реакцию на разлуку с матерью, но сопротивляются контактам с ней при встрече: сердятся, плачут, не идут на руки, хотя явно хотят, чтобы на них обратили внимание [6].

По мнению Г. В. Бурменской, принято различать четыре разных типа привязанности: надёжный, способствующий оптимальному развитию ребёнка; два ненадёжных — амбивалентный (тревно-агрессивный) и избегающий (тревно-тормозимый); дезорганизованный, сопутствующий нарушенным вариантам развития детей.

В зависимости от типа привязанности у ребёнка устанавливается определенная система ожиданий по отношению к участникам всех других социальных контактов. Такая система ожиданий фактически опосредствует дальнейшее взаимодействие ребёнка с окружающим миром и, следовательно, становится важным механизмом влияния на другие стороны его развития. Проявление автономии у младших школьников с ненадёжным типом привязанности носит вынужденный и преждевременный характер, поскольку за субъективно высокой самостоятельностью стоит внутренне отстраненное отношение к матери. В группу с надёжной привязанностью входят дети, сохраняющие высокую потребность в совместной деятельности и тесном общении с матерью [7].

В ряде исследований, посвящённых выявлению типа привязанности к матери, отмечается, что он влияет даже на взаимоотношения взрослых сиблингов. Как отмечает О. В. Алмазова, сиблинги,

выросшие в условиях надёжной привязанности к матери, склонны воспринимать окружающий мир как более справедливый, вера в удачу у них больше, а уверенность в способности управлять своей жизнью значимо выше, чем при ненадёжных типах привязанности. Таким образом, благодаря надёжным и теплым отношениям с матерью зарождающийся у ребёнка уверенный и позитивный взгляд на мир имеет тенденцию проявляться и во взрослом возрасте, нередко вопреки неблагоприятному жизненному опыту (травматические события, негативные переживания, расставания, предательства и т. д.) [9].

Цель нашего исследования — выявить особенности типа привязанности к матери и отношения к сиблингам в младшем школьном возрасте. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 14 г. Барановичи» (филиал кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет»). Выборку составили 60 младших школьников в возрасте 6—8 лет, из них 30 мальчиков и 30 девочек. В качестве диагностического инструментария мы использовали проективные методики для определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери (Н. Каплан) [9] и тест «Сказка» (Л. Дюсс) [10].

Методика Н. Каплан, предназначенная для детей 5—8 лет, представляет собой составление рассказа испытуемым по серии рисунков, изображающих обстоятельства расставания ребёнка и матери, которая должна улететь на самолете. Рисунки разработаны условно и дифференцируются согласно полу испытуемых. Это позволяет ребёнку свободно проецировать свои чувства, мысли и переживания, согласно сюжету расставания. Автор методики предлагает выделять четыре типа привязанности ребенка к матери: надёжный (В), тревожно-избегающий (А), тревожно-амбивалентный (С), дезорганизованный (О).

Детей с тревожно-амбивалентным и дезорганизованным типом привязанности не было выявлено, 25% младших школьников показали тревожно-избегающий тип привязанности к матери (13% мальчиков и 12% девочек), 75% — надёжный (37% мальчиков и 38% девочек).

Испытуемые с тревожно-избегающим типом привязанности к матери в основном составляли рассказ по картинкам, не связывая изображение женщины с матерью. При ответе на вопрос «Почему

он/она грустит?» называли причины, не связанные с отъездом женщины. На вопрос «Как думаешь, она скоро вернется?» отвечали, что «она улетела надолго». Это свидетельствует о том, что ребята игнорировали если не факт разлуки, то его значение для ребенка, что, по мнению автора методики, указывает на отсутствие побуждений к поиску контакта и близости с матерью. В целом для этой категории детей характерно эмоциональное дистанцирование от объекта привязанности.

Дети с надёжным типом привязанности связывали женщину на изображении с матерью, говорили, что «мама улетела на работу, но скоро вернется», считали, что подарок от мамы. Их ответы были просты. Дети проявляли активность, быстро отвечали на вопросы. Представители надёжного типа привязанности огорчались при разлуке с матерью и сильно радовались, стремясь к близости и к взаимодействию при ее появлении.

Интересно, что младшие школьники с надёжным типом привязанности чаще выбирали вариант отъезда матери на работу, нежели на отдых. Они объясняли это тем, что, если бы это была поездка в отпуск, мама взяла бы ребёнка с собой.

Дети с надёжным типом привязанности, выбирающие отдых, отмечали, что мама очень устает и ей надо отдохнуть. Младшие школьники с тревожно-избегающим типом привязанности отмечали, что женщина улетает на отдых. Это можно объяснить тем, что дети с тревожно-избегающим типом привязанности никак не ассоциировали улетающую женщину с собственной матерью. Дети же с надёжным типом привязанности ассоциировали женщину с собственной матерью, а ребёнка на картинках с самим собой. Они понимают, что на отдых летают всей семьей, а потому полет матери в одиночку казался им невозможным.

Методику «Сказка» Л. Дюсс мы использовали в модификации О. Барановой, что позволило изучить взаимоотношения sibлингов 6—8 лет в семье. В данном варианте методики используется пять видоизмененных историй-сказок «Ягненок», «Проводы», «Песочный домик», «Прогулка», «Дурной сон», которые рассказываются в определенном порядке, с одновременным предъявлением иллюстраций. Испытуемый должен ответить на вопрос в конце каждой истории-сказки. Все поведенческие паттерны sibлингов идентифицируются как просоциальные (положительные) либо враждебные (негативные).

Среди младших школьников 40% являлись средними детьми в семье, 36,7% — старшими, 23,3% — младшими.

В ходе диагностики взаимоотношений с сиблингами по сюжету сказки «Ягненок» 85% детей дали ответ «согласен», что свидетельствует о готовности делиться с братьями и сёстрами, их положительном подчинении родителям. У 15% испытуемых ответы содержали невербальную угрозу сиблингу, ревность, борьбу за внимание матери. Так, например, среди ответов встречались: «уведет маму от другого ягненка», «не разрешит ягненку пить мамино молоко», «побьет ягненка», «обидится на маму» и др. Выражение враждебного поведения доминирует у девочек (12%). У 93% представителей надежного типа привязанности к матери и у 60% тревожно-избегающего типа доминируют просоциальные поведенческие реакции к сиблингам, у 7% младших школьников с надёжным типом привязанности к матери и у 40% с тревожно-избегающим типом выявлены враждебные поведенческие реакции к сиблингам.

Сюжет сказки «Проводы» позволяет выявить отношение испытуемого к агрессивности, разрушительности, чувства вины и самобичевания. По результатам анализа ответов детей, 12% испытуемых отправляли далеко и/или надолго кого-нибудь из сиблингов, себя, очень редко выбирали одного из родителей. Появление враждебного отношения к себе или родным по данному сюжету в большей степени было выявлено у мальчиков младшего школьного возраста (9%). Неоднозначные ответы («не знаю», «кого-нибудь», «никто» и др.), свидетельствующие о просоциальном отношении к себе и членам своей семьи, продемонстрировали 88% испытуемых. У 96% представителей надёжного типа привязанности к матери и у 56% тревожно-избегающего типа доминируют просоциальные поведенческие реакции к сиблингам, у 4% младших школьников с надёжным типом привязанности к матери и у 44% с тревожно-избегающим типом выявлены враждебные поведенческие реакции к сиблингам.

Результаты опроса по сказке «Песочный домик» свидетельствуют, что у 82% младших школьников проявляют склонность к сотрудничеству, помощи, готовность поделиться с сиблингом. Среди ответов чаще всего встречались: «подарит», «сначала сам немного поиграет, а потом подарит», «поделится с сестрой», «будут играть вместе», «поможет сестре построить такой же».

Нежелание делиться с сиблингом проявили 18% испытуемых, среди них 7% мальчиков и 11% девочек. У 84% представителей надёжного типа привязанности к матери и у 73% тревожно-избегающего типа доминируют просоциальные поведенческие реакции к сиблингам, у 16% младших школьников с надёжным типом привязанности к матери и у 27% с тревожно-избегающим типом выявлены враждебные поведенческие реакции к сиблингам.

Сюжет сказки «Прогоулка» позволяет выявить конкуренцию с сиблингом по отношению к родителям. Так, 90% испытуемых проявили положительное отношение, их ответы отражали поддержку, утешение или сотрудничество и помощь: «у нее веселое лицо, потому, что они вернулись домой», «веселое, потому что ей принесли цветы» и т. д. Ревность, борьбу с сиблингом за внимание родителей проявили 10% испытуемых (в равном соотношении: 5% мальчики и 5% девочки). Среди ответов можно отметить следующие: «она стала некрасивой», «она плакала, потому что ее не взяли на прогулку», «удивленное, потому что они рано вернулись» и др. У 90% представителей надёжного типа привязанности к матери и у 93% тревожно-избегающего типа доминируют просоциальные реакции к сиблингам, у 10% младших школьников с надёжным типом привязанности к матери и у 7% с тревожно-избегающим типом выявлены враждебные поведенческие реакции к сиблингам.

Результаты опроса по сюжету сказки «Дурной сон» свидетельствуют о просоциальном отношении к сиблингам у 88% испытуемых. Выражение тревожности или беспокойства проявляли 12% младших школьников, среди них 7% мальчиков и 5% девочек. У 94% представителей надёжного типа привязанности к матери и у 74% тревожно-избегающего типа доминируют просоциальные поведенческие реакции к сиблингам, у 6% младших школьников с надёжным типом привязанности к матери и у 26% с тревожно-избегающим типом выявлены враждебные реакции к сиблингам.

Младшие школьники с тревожно-избегающим типом привязанности к матери показали враждебное отношение к сиблингу хотя бы по одной из пяти сказок, в то время как 62% представителей надёжного типа привязанности к матери по результатам пяти историй продемонстрировали просоциальное отношение к братьям и сёстрам.

Заключение. Уже с ранних этапов онтогенеза опыт взаимодействия с близкими взрослыми и сиблингами закладывает базис для выстраивания всех последующих отношений ребёнка. В многочисленных исследованиях чётко прослеживается единая тенденция: люди с надёжным типом привязанности чувствуют себя более счастливыми и лучше реализуют себя практически в любой сфере жизни. Кроме того, становится очевидным, что надёжный тип привязанности к матери способствует выстраиванию позитивных отношений между сиблингами.

Список цитируемых источников

1. *Федотов, И. А.* Психологические защиты и копинг у людей с различными типами привязанности [Электронный ресурс] / И. А. Федотов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2016. — № 2 (13) — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-zaschity-i-koping-u-lyudey-s-razlichnymi-tipami-privyazannosti>. — Дата доступа: 25.03.2018.
2. *Василенко, М. А.* Привязанность ребенка к матери как фактор ранней социализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. А. Василенко. — Курск, 2011. — 233 л.
3. *Алексеева, О. С.* Оценка сиблинговых отношений в дошкольном и подростковом возрасте / О. С. Алексеева, И. Е. Ржанова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2016. — № 5. — С. 378—379. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-zaschity-i-koping-u-lyudey-s-razlichnymi-tipami-privyazannosti>. — Дата доступа: 25.03.2018.
4. *Баландина, Л. Л.* Особенности взаимоотношений с сиблингами и сверстниками у детей из многодетных и однодетных семей / Л. Л. Баландина, Е. А. Силина // Психол. исследования. — 2010. — №4 (12). — Режим доступа: <http://psystudy.ru>. — Дата доступа: 25.03.2018.
5. *Носкова, Н. В.* История и современное состояние исследований привязанности в отечественной психологии / Н. В. Носкова // Вестн. Православ. Свято-Тихоновского гум. ун-та. Сер. 4, Педагогика. Психология. — 2017. — № 2. — С. 109—120.
6. *Смирнова, Е. О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // Вопр. психологии. — 1995. — № 3. — С. 139—150.
7. *Бурменская, Г. В.* Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития / Г. В. Бурменская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2009. — № 4. — С. 17—31.
8. *Алмазова, О. В.* Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. В. Алмазова. — М., 2015. — 265 л.

9. Бурменская, Г. В. Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста / Г. В. Бурменская // Психол. диагностика. — 2005. — № 4. — С. 5—45.

10. Баранова, О. Сказки Дюсса (Десперт). Тест для исследования межличностных отношений между детьми в семье [Электронный ресурс] / О. Баранова // Шк. психолог. — 2001. — № 25. — Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200102503>. — Дата доступа: 25.03.2018.

Материал поступил в редколлегию 31.05.2018

УДК 159.99

Е. Ф. Нестер, Т. Н. Шевко

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И КРЕАТИВНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи детско-родительских отношений и креативности детей старшего дошкольного возраста. Представлено детализированное описание связи детско-родительских отношений и креативности девочек и мальчиков 5—6 лет.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; креативность; старший дошкольный возраст; творческое мышление.

Библиогр.: 7 назв.

E. F. Nester, T. N. Shevko

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

RELATIONSHIP OF CHILD-PARENTAL RELATIONS AND CREATIVITY OF BOYS AND GIRLS OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

The article presents the results of the study of the relationship between child-parent relations and the creativity of children of senior preschool age. A detailed description of the relationship between child and parent relationships and the creativity of girls and boys aged 5-6 is presented.

Key words: child-parent relations; creativity; senior preschool age; creative thinking.

Ref.: 7 titles.

© Нестер Е. Ф., Шевко Т. Н., 2019

Введение. Проблема изучения креативности не теряет своей актуальности. Сложность изучения данного феномена детерминирована многими причинами, среди которых особое место занимает отсутствие ответов на ряд вопросов психологии творчества как таковой. Многочисленные научные поиски предложили массу подходов к определению понятия «креативность», однако мнения ученых сходятся в том, что креативность проявляется и успешно развивается уже в дошкольном детстве.

Исследованию особенностей проявления креативности и творчества в дошкольном возрасте посвящены работы отечественных и зарубежных психологов. Проанализировав ряд работ, С. С. Суровцева отмечает, что сенситивным периодам формирования «первичной» креативности, как общей творческой способности, неспециализированной по отношению к определенной области человеческой деятельности, считается возраст 3—5 лет [1, с. 21]. По мнению А. М. Матюшкина, творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления [2].

Изучив особенности интеллектуального и творческого развития одаренных детей дошкольного возраста, И. П. Ищенко установила, что уровень умственного развития не связан прямо с уровнем развития творческого мышления. Творческий потенциал составляет основу интеллектуального и творческого развития ребенка, включая в себя: доминирующий тип мотивации; когнитивные возможности; личностные особенности [3].

По мнению А. Н. Воронина, социальная детерминация психического является одним из основополагающих принципов современной психологии, это относится и к креативности. Проблема влияния социального окружения, в том числе межличностных отношений, на креативность остается открытой [4, с. 3].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что повышенные требования, предъявляемые обществом к успешной личности, не позволяют оставить без должного внимания поколение, которое только начинает свой жизненный путь. Дошкольное детство является важным и благоприятным этапом для развития личности, чем раньше начать развивать способности ребенка, тем больше надежд на их оптимальное становление.

Жизненный опыт ребенок дошкольного возраста приобретает в семье, поэтому важным является изучение особенностей взаимосвязи креативности и детско-родительских отношений.

Основная часть. Цель нашего исследования — установить взаимосвязь детско-родительских отношений и креативности мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи» (филиал кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет»). Выборку составили 86 человек — 43 диады «родитель—ребенок старшего дошкольного возраста (5—6 лет)», среди детей, принимавших участие в исследовании, было 23 мальчика и 20 девочек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали батарею тестов «Творческого мышления» (Е. Е. Туник) [5, с. 21—32], тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) [6, с. 451—457], тест-опросник изучения родительских установок PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл в адаптации Т. В. Нещерет), в частности шкалы, предназначенные для выявления отношения родителей к ребенку [7, с. 436—451]. Для выявления взаимосвязи детско-родительских отношений и креативности мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста полученные результаты были подвергнуты статистической обработке данных. С этой целью нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Установлена отрицательная умеренная связь между шкалой «Авторитарная гиперсоциализация» и показателем «беглость» по субтесту «Слова» ($r_s = -0,56$; $p < 0,05$), показателем «оригинальность» по субтесту «Слова» ($r_s = -0,44$; $p < 0,05$) и суммарному показателю по субтесту «Слова» ($r_s = -0,52$; $p < 0,05$). Так как субтест «Слова» диагностирует уровень вербальной креативности детей, можно предположить, что проявление авторитаризма, чрезмерное выстраивание дисциплинарных рамок и ограничения со стороны родителей негативно сказываются на развитии вербальной области креативности у мальчиков старшего дошкольного возраста.

Положительная умеренная связь выявлена между шкалой «Маленький неудачник» и показателем «беглость» по субтесту

«Словесные ассоциации» ($r_s = 0,51$; $p < 0,05$) и показателем «оригинальность» по субтесту «Эскизы» ($r_s = 0,45$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что сложившееся у родителей мнение о несостоятельности своего ребенка как «маленького неудачника», стремление инфантилизировать его, провоцирует у мальчиков желание утвердиться в глазах родителей, заслужить доверие и уважение. Воспринимая успехи как попытку доказать родителям свою значимость и ценность, мальчики пытаются создавать больше оригинальных идей, доказывая родителям, что интересы, мысли и увлечения детей имеют право на признание взрослыми.

Положительная умеренная связь определена между шкалой «Партнерские отношения» и показателями «беглость» ($r_s = 0,45$; $p < 0,05$), «гибкость» ($r_s = 0,44$; $p < 0,05$), общим показателем по субтесту «Словесные ассоциации» ($r_s = 0,57$; $p < 0,05$). Необходимо отметить, что партнерские отношения между ребенком и родителями характеризуются совместным времяпровождением, совместной деятельностью, отношением к ребенку как к равному партнеру, уважением его потребностей, желаний, стремлений. При таких взаимоотношениях ребенок может получать новый опыт, новые эмоции, активно проявлять себя.

Положительная умеренная связь установлена между шкалой «Уравнительные отношения между родителями и ребенком» и показателем «беглость» по субтесту «Составление изображений» ($r_s = 0,51$; $p < 0,05$), показателем «беглость» по субтесту «Эскизы» ($r_s = 0,42$; $p < 0,05$) и показателем «беглость» по субтесту «Спрятанная форма» ($r_s = 0,48$; $p < 0,05$). Возможно, это связано с тем, что позиция «на равных» дает мальчикам возможность для реализации своих замыслов без страха недопонимания, наказания и отвержения со стороны родителей. В позиции «на равных» родители учитывают потребности ребенка, его интересы, помогают ему расширять кругозор, приобретать новый опыт.

Положительная умеренная связь выявлена между шкалой «Раздражительность, вспыльчивость» и показателем «беглость» по субтесту «Составления изображений» ($r_s = 0,45$; $p < 0,05$). На наш взгляд, объясняется это тем, что проявление раздражительности, злости, вспыльчивости со стороны родителей по отношению к мальчикам старшего дошкольного возраста, развивает у последних

стремление порадовать родителей, обратить на себя внимание, заявить о своих успехах.

Отрицательная умеренная связь установлена между шкалой «Суровость, излишняя строгость» и показателем «оригинальность» по субтесту «Эскизы» ($r_s = -0,46; p < 0,05$). Чем больше родители выстраивают эмоциональную дистанцию с ребёнком, тем ниже у мальчиков 5—6 лет показатель оригинальности в образной области креативности.

Неоднозначные результаты анализа установлены по шкале «Преодоление сопротивления, подавление воли» и показателями креативности мальчиков. Так, например, определена отрицательная сильная связь с показателем «беглость» по субтесту «Использование предметов» ($r_s = -0,75, p < 0,05$), умеренная — с общим показателем по субтесту «Использование предметов» ($r_s = -0,51; p < 0,05$). В то же время выявлена положительная умеренная связь с показателями «гибкость» ($r_s = 0,42; p < 0,05$) и «оригинальность» по субтесту «Словесные ассоциации» ($r_s = 0,44; p < 0,05$).

Также выявлены положительные и отрицательные связи между показателями креативности мальчиков старшего дошкольного возраста и шкалой «Подавление агрессивности». Так, умеренная отрицательная связь установлена с показателем «оригинальность» по субтесту «Заклучения» ($r_s = -0,51; p < 0,05$) и суммарным показателем по субтесту «Словесные ассоциации» ($r_s = -0,47; p < 0,05$), умеренная положительная связь с суммарными показателями по субтестам «Эскизы» ($r_s = 0,56; p < 0,05$).

Установлены отрицательные и положительные связи между показателями креативности мальчиков старшего дошкольного возраста и шкалой «Стремление ускорить развитие ребенка». Умеренная отрицательная связь выявлена с показателем «беглость» ($r_s = -0,61; p < 0,05$) и суммарным показателем ($r_s = -0,52; p < 0,05$) по субтесту «Слова». Умеренная положительная связь определена с показателем «гибкость» по субтесту «Словесные ассоциации» ($r_s = 0,44; p < 0,05$).

Таким образом, излишняя концентрация на ребенке, выражающаяся в преодолении сопротивления, подавлении воли и агрессивности, стремлении ускорить развитие мальчиков вынуждает их в большей мере, чем их сверстников, зависеть от родителей. Круг

интересов детей, при постоянных ограничениях со стороны родителей, более скуден, это сказывается на психическом развитии ребенка в целом и креативности в частности. В то же время такое поведение со стороны родителей может провоцировать разработку оригинальных идей у мальчиков старшего дошкольного возраста. Стремление ускорить развитие ребенка сказывается на проявлении гибкости мышления мальчиков.

Рассмотрим особенности взаимосвязи детско-родительских отношений и креативности у девочек старшего дошкольного возраста. Установлена умеренная отрицательная связь между шкалой «Симбиоз» и общим показателем по субтесту «Слова» ($r_s = -0,45$; $p < 0,05$). Таким образом, симбиотические отношения негативно сказываются на развитии вербальной области креативности у девочек старшего дошкольного возраста.

Выявлена умеренная положительная связь между шкалой «Побуждение словесных проявлений, вербализация» и показателем «оригинальность» по субтесту «Слова» ($r_s = 0,48$; $p < 0,05$), суммарным показателем по субтесту «Слова» ($r_s = 0,45$; $p < 0,05$). Очевидно, что оптимальный эмоциональный контакт родителей с ребенком способствует развитию вербальной области креативности у девочек. Побуждение словесных реакций может проявляться не только в общении девочек с родителями, но и посредством совместного чтения, заучивания стихов, пения и т. д. Такого рода деятельность является благоприятной для формирования богатого словарного запаса ребенка.

Определена умеренная отрицательная взаимосвязь между шкалой «Суровость, излишняя строгость» и показателем «гибкость» по субтесту «Словесные ассоциации» ($r_s = -0,54$; $p < 0,05$). Чем выше эмоциональная дистанция родителей с ребенком, тем хуже развита гибкость мышления девочек старшего дошкольного возраста. Излишняя строгость, запреты со стороны родителей несколько ограничивают круг интересов девочек, делают их более закрытыми, безвольными, что может привести к угасанию познавательной активности и сдерживанию развития креативности.

Выявлены сильная и умеренная обратные связи между шкалой «Чрезмерная забота, установление отношений зависимости» и показателями «беглость» ($r_s = -0,75$; $p < 0,05$), «оригинальность»

($r_s = -0,61$; $p < 0,05$), общим показателем по субтесту «Заключения» ($r_s = -0,75$; $p < 0,05$). Установление отношений зависимости и чрезмерная забота со стороны родителей позволяют им контролировать каждый шаг ребёнка, оберегать его от любых трудностей и опасностей, что может привести к развитию неуверенности в своих силах, неумению принимать самостоятельные решения. В таких созависимых отношениях ребёнок не следует своим познавательным замыслам, идеям, которые могут быть не приняты родителями, теряя при этом исследовательский интерес. Не имея необходимого опыта, девочки, показавшие невысокие результаты по субтесту «Заключения», долго размышляли, предлагали мало ответов или вообще их не давали, так как не могли себе представить предложенную им ситуацию.

Установлены умеренные обратные связи между шкалой «Чрезмерное вмешательство в мир ребенка» и показателем «беглость» по субтесту «Заключения» ($r_s = -0,58$; $p < 0,05$), суммарным показателем по субтесту «Заключения» ($r_s = -0,51$; $p < 0,05$), суммарным показателем по субтесту «Спрятанная форма» ($r_s = -0,57$; $p < 0,05$). Чем выше проявляется вмешательство в мир ребенка со стороны родителей, тем ниже результаты беглости вербальной области и общего показателя образной области творческого мышления девочек старшего дошкольного возраста.

Заключение. Существуют различия в проявлении взаимосвязей детско-родительских отношений и креативности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Обратная умеренная связь установлена только между шкалой «Суровость, излишняя строгость», высокие показатели которой свидетельствуют о большой эмоциональной дистанции с ребенком со стороны родителей, и проявлением оригинальности образной области креативности у мальчиков и гибкости вербальной области креативности у девочек. Излишняя эмоциональная дистанция, проявляющаяся в раздражительности, вспыльчивости провоцирует у мальчиков стремление обратить внимание родителей, а суровость и чрезмерная строгость негативно сказывается на развитии креативности дошкольников вне зависимости от пола.

Мальчикам старшего дошкольного возраста присуще желание утвердиться в глазах родителей, быть с ними партнерами.

Оптимальный эмоциональный контакт родителей с мальчиками старшего дошкольного возраста способствует развитию вербальной и образной области креативности детей.

Излишняя концентрация на ребенке, выражающаяся в преодолении сопротивления, подавлении воли, подавлении агрессивности, стремлении ускорить развитие ребенка неоднозначно сказывается на развитии креативности мальчиков старшего дошкольного возраста, с одной стороны, негативно на развитии беглости, гибкости и оригинальности мышления, а с другой — в виде протеста провоцирует развитие креативности.

Вербальная область творческого мышления девочек старшего дошкольного возраста успешно развивается при стимулировании родителями детей к словесным реакциям, пополнению словарного запаса, расширению категориальных понятий. Низкие показатели креативности у девочек выявлены при проявлении со стороны родителей такого отношения к ребёнку, как симбиоз, суровость и строгость, чрезмерное вмешательство в мир ребёнка.

Список цитируемых источников

1. *Суровцева, С. С.* Исследование психологических предпосылок развития творческих и музыкальных способностей старших дошкольников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / С. С. Суровцева. — СПб., 2004. — 171 л.
2. *Матюшкин, А. А.* Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О. К. Тихомирова, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева / А. А. Матюшкин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 2008. — № 2. — С. 102—112.
3. *Ищенко, И. П.* Соотношение интеллектуальной и творческой одаренности у детей 4—6 лет : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. П. Ищенко. — М., 1993. — 248 л.
4. *Воронин, А. Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А. Н. Воронин. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — 276 с.
5. *Туник, Е. Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. — 44 с.
6. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Е. И. Рогов. — М. : Владос, 1995. — 529 с.
7. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах, 1998. — 672 с.

Материал поступил в редколлегию 31.05.2018

Н. И. Олифирович¹, Е. Н. Башкирова²

*¹Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

²Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ДНЕВНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования мотивации и личностных характеристик студентов-психологов. Отмечены различия в личностных характеристиках студентов-психологов, обучающихся на дневной и заочной формах получения образования. Описаны личностные характеристики студентов-психологов, обладающих мотивацией достижения успеха и избегания неудач.

Ключевые слова: мотивация; личностные характеристики; студенты.

N. I. Olifirovich¹, E. N. Bashkirova²

¹Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus

²Baranovich State University, Baranovichy, Belarus

THE RELATIONSHIP OF MOTIVATION AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS OF THE DAY-FORM AND EXTRAMURAL-FORM OF EDUCATION

The article presents the results of an empirical study of the motivation and personality characteristics of psychology students. Differences in the personal characteristics of psychology students enrolled in full-time and part-time education are noted. Personal characteristics of psychology students with a motivation for achieving success and avoiding failures are described.

Key words: motivation; personal characteristics; the students.

Введение. Актуальность исследования мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов, обладающих различными личностными характеристиками, определяется рядом аспектов.

Социальный аспект актуальности обоснован социально-экономической ситуацией в стране, предъявляющей серьезные требования к личной активности человека, его способности оказывать влияние на других людей, начиная со студенческого возраста. Вследствие встает задача максимального раскрытия в человеке его активного личностного потенциала.

Педагогический аспект актуальности обоснован тем, что работа практического психолога очень специфична своим предметом — индивидуальностью человека. Специфичность проявляется и в том, что сам психолог выступает как индивидуальность. В этом смысле возникает множество проблем, связанных с социальным статусом профессии практического психолога. Например, проблема критериев эффективности работы, уровня квалификации, проблемы подготовки практических психологов, так как необоснованный выбор профессии, руководство внешними мотивами впоследствии приведёт к потере интереса к профессиональной деятельности.

Психологический аспект актуальности заключается в том, что от особенностей мотивационной сферы зависит поведение. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Характер мотивации накладывает отпечаток на формирование личности.

Основная часть. Целью эмпирического исследования было изучение особенностей взаимосвязи мотивации и личностных характеристик у студентов психологов различных форм получения образования.

Исследование, в котором принимало участие 100 студентов-психологов (50 студентов заочной формы получения образования и 50 дневной), проходило на базе Барановичского государственного университета. Были использованы: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Эйлерса, опросник Т. Эйлерса на диагностику мотивации избегания неудач, методика диагностики степени готовности к риску Шуберта. Установление взаимосвязи осуществлялось посредством вычисления коэффициента ранговой корреляции К. Спирмена в программе SPSS 12.0.

Выявлено, что для студентов-психологов характерны средние уровни мотивации к достижению успеха, мотивации избегания неудач и склонности к риску. В отличие от студентов заочной формы обучения, студенты дневной формы получения образования в большей степени ориентированы на успех, чем на избегание неудач.

Студенты заочной формы обучения менее тревожны, у них более высокая самооценка, они менее ригидны, но и менее самоэффективны, в отличие от студентов-психологов дневной формы, у которых чаще проявляется тревожность и заниженная самооценка, но они менее агрессивны и значительно более самоэффективны.

Нами были установлены следующие взаимосвязи:

1. Между уровнем мотивации к достижению успеха и уровнем тревожности — обратная взаимосвязь высокой степени значимости ($r = -0,845$, $p < 0,01$). С повышением тревожности студентов будет снижаться уровень мотивации достижения. Следовательно, студентам-психологам, мотивированным на успех, не свойственна тревожность как личностная характеристика. Аналогичная взаимосвязь выявлена между уровнем мотивации достижения и уровнями агрессивности ($r = -0,785$, при $p < 0,01$), между уровнем мотивации достижения и уровнем ригидности ($r = -0,648$, $p < 0,01$), между уровнем мотивации достижения и уровнями фрустрации ($r = -0,785$, $p < 0,01$). Значит, на успех ориентированны неагрессивные, с высокой самооценкой, пластичные студенты-психологи.

2. Прямая взаимосвязь выявлена между уровнем мотивации достижения успеха и самоэффективностью ($r = 0,639$, при $p < 0,01$). Стремящиеся к успеху студенты-психологи разных форм получения образования умеют разрешать сложные ситуации, с лёгкостью идут к достижению цели, готовы к любым трудностям на пути к ней, их не пугают проблемы, они реально оценивают свои возможности и контролируют свои действия.

3. Между мотивацией избегания неудач и личностными характеристиками студентов-психологов различных форм получения образования были установлены следующие взаимосвязи:

– положительная: между мотивацией избегания неудач и тревожностью ($r = 0,95$, $p < 0,01$), между мотивацией избегания неудач и агрессивностью ($r = 0,66$, $p < 0,01$), между мотивацией

избегания неудач и ригидностью ($r = 0,75$, $p < 0,01$), между мотивацией избегания неудач и фрустрацией ($r = 0,95$, $p < 0,01$). Чем более студенты-психологи мотивированны на избегание неудач, тем выше у них уровень тревожности, ригидности (неумение переключаться с одного вида деятельности на другую), неудовлетворённости собой (фрустрация) и агрессивности. В свою очередь, эти же качества способствуют проявлению мотивации избегания неудач, а не мотивации достижения успеха;

– отрицательная взаимосвязь средней степени значимости между мотивацией избегания неудач и самооффективностью студентов-психологов ($r = -0,55$, $p < 0,01$), что указывает на повышение мотивации избегания неудач с понижением уровня самооффективности. Студенты, ориентированные на избегание неудач, не умеют рассчитывать свои силы, им трудно находить выходы из проблемных ситуаций, что и обуславливает характер их мотивации.

3. Склонность риску студентов-психологов различных форм получения образования мы связываем с такими их личностными особенностями, как отсутствие тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности ($r = -0,67$, $r = -0,74$, $r = -0,58$, $r = -0,63$, $p < 0,005$). Между самооффективностью и склонностью к риску установлена положительная взаимосвязь ($r = 0,81$, $p < 0,005$). Студенты-психологи, способные оценить свои силы, возможности, найти выход из сложившейся ситуации, идут риск для достижения поставленной цели. Те, кто не способен держать ситуацию под контролем, ведут себя осторожно и не идут на риск.

Заключение. Между уровнем мотивации и личностными характеристиками студентов-психологов существует следующая взаимосвязь: студенты, мотивированные на достижение успеха, склонные к риску, нетревожны, имеют низкий уровень фрустрации, агрессивности и ригидности, а студенты, мотивированные на избегание неудач, — тревожны, ригидны, агрессивны и имеют высокий уровень фрустрации.

Материал поступил в редколлегию 19.04.2018

Н. И. Олифирович¹, О. П. Дмуховская²

*¹Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

²Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСТВА В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ

В статье рассматривается проблема лидерства в супружеских парах. Раскрыта сущность феномена супружеского лидерства, его виды и функциональные характеристики. Приведены результаты эмпирического исследования лидерства в супружеских парах в зависимости от преобладания у супругов фемининных, маскулинных и андрогинных качеств.

Ключевые слова: гендер; лидерство; межличностные отношения; супружеская пара; семейные роли.

Библиогр.: 8 назв.

N. I. Olifirovich¹, O. P. Dmuhovskaya²

¹Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus

²Baranovich State University, Baranovichy, Belarus

GENDER PECULIARITIES OF LEADERSHIP IN A SUPPORT PUPIL

The article deals with the problem of leadership in married couples. The essence of the phenomenon of matrimonial leadership, its types and functional characteristics are revealed. The results of an empirical study of leadership in married couples depending on the prevalence of feminine, masculine and androgynous qualities in the spouses are given.

Key words: gender; leadership; interpersonal relations; a married couple; family roles.

Ref.: 8 titles.

Введение. Проблема лидерства не теряет своей актуальности. Этот феномен привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. В психологической науке наиболее сложным и важным, но, вместе с тем, и менее исследованным из всех аспектов лидерства является семейное лидерство. Интерес к этому вопросу

определяется тем, что семейное лидерство, в отличие от других видов лидерства, является наиболее изменчивым с течением времени и зависит от типа решаемых в семье задач.

В условиях глубочайших изменений современного общества, происходящих на макроуровне, резко обозначились такие проблемы межличностных отношений, как противоречия между равноправием супругов и возможностями его реализации, между требованиями общественного прогресса и отсталыми взглядами на место женщины в семье, между общественно-профессиональными и семейными функциями женщины. Происходит ускорение социальных изменений, вследствие чего изменяются как стилевые, так и гендерные стереотипы поведения лидеров в супружеской паре.

Очевидно, что современная сложившаяся неоднозначная ситуация требует совершенно новой модели лидерского поведения в семейной паре. Она должна отличаться от ранее имевших место моделей лидерского поведения по своим содержательным характеристикам. Современная модель лидерского поведения в супружеской паре должна быть мультивариантной, гибкой. Такие отношения не предполагают ярко выраженной доминантности. Подобная модель проявления лидерства в супружеской паре является самой адаптивной в современной ситуации развития общества.

Таким образом, изучение гендерных особенностей лидерства в супружеской паре позволит выявить существующие модели лидерского поведения в семейных диадах и содействовать формированию новой модели лидерского поведения, отвечающей требованиям современного общества.

Основная часть. Среди исследователей, изучающих проблему лидерства в супружеской паре, можно отметить А. В. Шабаеву. Исследуя проблему лидерства в семье, она указывает на то, что роль мужчины в семьях традиционных лидеров заключается в поддержании связи между семьей и внешним миром, женщина же заботится о детях и регулирует взаимоотношения внутри семьи. В семьях эгалитарных лидеров такая ролевая дифференциация не наблюдается, роли выполняются совместно или более компетентным членом. Женщинам-лидерам свойственна кооперативная модель лидерства. Мотивационная цель женщины-лидера исклю-

чительно альтруистическая — забота о членах семьи. Эгалитарным мужчинам-лидерам характерна конкурентная фемининная модель лидерства. Они занимают лидерскую позицию, только в том случае, если отсутствует претендент, превосходящий их в возможностях. В конкурентной ситуации они не отступают от лидерских позиций, а идут на компромисс — соглашаются на равноправие. В отличие от них традиционные мужчины-лидеры демонстрируют конкурентную маскулинную модель лидерства. Они считают своим долгом бороться за единоличное лидерство [1—3].

Лидерство в супружеской паре определяется тем, кто в семье берет на себя власть как возможность и способность навязать свою волю, воздействовать на деятельность и поведение других членов семьи. Проблема власти в семье может носить как позитивный, так и негативный характер. Власть в последнем случае будет означать склонность и привычку человека повелевать кем-то, распоряжаться, подчинять своей воле. Человек, получивший власть, оказывает психологическое давление на других людей, часто не считаясь с их собственными мнениями и чувствами, принуждает их к определенным действиям. Синонимами власти в данном случае будут авторитарность, автократичность. В поведении властного человека может наблюдаться агрессивность [4].

Зависимость в семье, в которой один человек является властным, можно охарактеризовать как подчиненность чужой воле и власти при отсутствии самостоятельности и свободы. Положение зависимости с годами обычно становится крепче и ведет к серьезным психологическим проблемам у зависимого супруга (апатия, вызванная частыми стрессами и психологической усталостью, эмоциональная подавленность, депрессия). В результате постоянное подавление воли может привести к когнитивной беспомощности человека, когда он, имея объективные, необходимые и достаточные возможности для решения жизненных задач, не пользуется ими из-за того, что неправильно оценивает их и сложившуюся ситуацию, неуверен в себе вследствие подчинения другому человеку [5; 6].

Существует два главных критерия лидерства в семье: влияние на принятие решений по важным вопросам; выполнение ряда лидерских функций (стратегической, планирования, представительской, улаживания конфликтов, воспитательной и т. п.). Поэтому

лидером должен считаться тот, кто выполняет эти функции. Причем роль эта в современной семье все больше становится психологической — в отличие от роли «главы семьи» [7; 8]. По распределению власти семейные роли могут быть трех типов [4]:

1) централистический, или авторитарный, с оттенками патриархальности, когда во главе стоит один из супругов. Глава или лидер принимает решения по всем основным семейным вопросам, является инициатором, генератором идей;

2) автономный — муж и жена распределяют роли и не вмешиваются в сферу влияния другого;

3) демократический — управление семьей лежит на плечах обоих супругов примерно в равной степени.

Нами было проведено исследование с целью выявления гендерных особенностей лидерства в супружеской паре. Общая выборка исследования: 50 семейных пар в возрасте 30—35 лет. Психодиагностический инструментарий: методика изучения гендерного стиля лидерства (А. Кэнн — Д. Зигфрид, модификация Т. В. Бендас); методика на определение особенностей распределения ролей в семье (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская); методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Обработка полученных данных осуществлялась посредством вычисления коэффициента корреляции Спирмена.

Для выборки *женщин с феминными качествами личности* установлена значимая обратная корреляция между переменными «Воспитание детей» и «Властный—лидирующий тип личности» ($r = -0,52$; $p \leq 0,05$). Женщины с феминными качествами, которые не занимают властвующую позицию в семье, в большей степени выполняют функции по воспитанию детей и заботе о них.

Для выборки *женщин с андрогинными качествами* выявлена значимая обратная корреляция между переменными «Воспитание детей», «Эмоциональный климат в семье» и «Прямолинейный—агрессивный тип личности» ($r = -0,59$ и $r = -0,56$; $p \leq 0,05$). Женщинам с низким уровнем агрессивности в межличностных отношениях в семье принадлежит роль воспитателя детей. Они способны обеспечить благоприятную психологическую атмосферу в семье и несут за это ответственность.

Имеет место значимая прямая связь между переменными «Организация семейной субкультуры» и «Зависимый—послушный

тип личности» у выборки андрогинных женщин ($r = 0,58; p \leq 0,05$). Женщины с андрогинными качествами личности, которые в большей степени проявляют послушание и покорность в семье, выполняют роль организатора семейной субкультуры. Реализация этой роли включает в себя активность, направленную на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, разнообразных интересов и увлечений.

Для выборки *женщин с маскулинными качествами личности* выявлены следующие корреляции:

– между переменными «Эмоциональный климат в семье» и «Независимый—доминирующий тип личности» — отрицательная взаимосвязь ($r = -0,89; p \leq 0,05$). Женщины с маскулинными качествами личности, которые проявляют доминирование и власть, редко обеспечивают эмоциональный комфорт в семье и удовлетворяют потребности членов семьи в поддержке, защите, личностном комфорте. Они редко проявляют способность выслушать своего партнера, выразить принятие, симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать;

– между переменными «Эмоциональный климат в семье» и «Прямой—агрессивный тип личности» — отрицательная взаимосвязь ($r = -0,97; p \leq 0,05$). Чем больше женщина проявляет агрессивность, тем меньше в семье реализуется психотерапевтическая роль жены, способной удовлетворить потребность в понимании и принятии;

– между переменными «Эмоциональный климат в семье» и «Недоверчивый—скептический тип личности» — положительная взаимосвязь ($r = 0,91; p \leq 0,05$). Эмоциональный комфорт в семье зависит от способности женщины доверять. Чем больше она доверяет членам семьи, тем больше у нее возникает готовность к поддержке, пониманию и принятию.

Для выборки *мужчин с маскулинными качествами личности* определена значимая прямая корреляция между переменными «Материальное обеспечение семьи» и «Властный—лидирующий тип личности» ($r = 0,61; p \leq 0,05$). Мужчины с маскулинными качествами личности, выполняющие роль «главы семьи», проявляют ответственность за материальное обеспечение семьи. Эта роль включает в себя различные дела и обязанности, связанные с зарабатыванием денег, обеспечением семье адекватного уровня материального благосостояния.

Для выборки *мужчин с андрогинными качествами личности* выявлены следующие значимые корреляции:

– между переменными «Эмоциональный климат в семье» и «Властный—лидирующий тип личности» — отрицательная взаимозависимость ($r = -0,47$; $p \leq 0,05$). Лидирующие и властные мужчины редко уделяют внимание удовлетворению потребностей членов семьи в поддержке, понимании и эмоциональном комфорте;

– между переменными «Роль «хозяина» («хозяйки»)» и «Покорный—застенчивый тип личности» — отрицательная взаимосвязь ($r = -0,49$; $p \leq 0,05$). Мужчины, проявляющие покорность в отношениях, зачастую передают роль «хозяина» жене.

Для выборки *мужчин с фемининными качествами личности* выявлена значимая прямая корреляция между переменными «Воспитание детей» и «Покорный—застенчивый тип личности» ($r = 0,91$; $p \leq 0,05$). Мужчины с фемининными качествами личности, готовые к покорности во взаимоотношениях с супругой, зачастую берут на себя роль воспитателя детей, которая заключается в реализации обязанностей, связанных с развитием ребенка в компетентную, моральную и социализированную личность.

Заключение. Существует взаимосвязь между особенностями распределения ролей в семье и преобладающим типом межличностных отношений у мужчин и женщин, обладающих различными гендерными характеристиками личности.

Список цитируемых источников

- 1 *Обозова, А. Н.* Психологические проблемы службы семьи и брака / А. Н. Обозова // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 3. — С. 104—110.
- 2 *Харчев, А. Г.* Современная семья и её проблемы / А. Г. Харчев, М. Г. Мацковский. — М., 1982. — 217 с.
- 3 *Шмелев, А. Г.* Острые углы семейного круга (Психология обыденной жизни) / А. Г. Шмелев. — М.: Знание, 1986. — 96 с.
- 4 *Шабаева, А. В.* Возрастные, гендерные и этнические особенности лидерства в супружеских отношениях / А. В. Шабаева, Т. В. Бендас // *Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та.* — 2010. — № 10. — С. 238—251.
- 5 *Титаренко, В. Я.* Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. — М.: Мысль, 1987. — 459 с.
- 6 *Эйдемиллер, Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. — СПб.: Питер, 2001. — 656 с.

7 Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. — М. : КСП, 1996. — 472 с.

8 Евтихов, О. В. Стратегии и приёмы лидерства: теория и практика / О. В. Евтихов. — СПб. : Речь, 2007. — 238 с.

Материал поступил в редколлегию 21.04.2018

УДК 159.9:339

Т. К. Остроменцкая, П. В. Федотов

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОДАВЦОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье актуализирована проблема эффективности профессиональной деятельности продавцов-консультантов в условиях рыночной экономики и высокой конкуренции. Представлены результаты исследования адаптационного потенциала и направленности личности продавцов высокоэффективных и неэффективных консультантов.

Ключевые слова: эффективность профессиональной деятельности; продавец-консультант; направленность личности; адаптационный потенциал личности.

Табл. 2. Библиогр.: 1 назв.

T. K. Ostromentskaya, P. V. Fedotov

Baranovich State University, Baranavichy, Belarus

PERSONAL FEATURES OF SELLERS-CONSULTANTS WITH DIFFERENT LEVEL OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

The article addresses the problem of the effectiveness of the professional activities of sales assistants in a market economy and high competition. The results of the study of the adaptive capacity and personality orientation of sellers of highly effective and ineffective consultants are presented.

© Остроменцкая Т. К., Федотов П. В., 2019

Key words: professional performance; shop assistant; personality orientation; personality adaptation potential.

Table 2. Ref.: 1 title.

Введение. Одна из важных задач современности — модернизация социально-экономической сферы. В первую очередь это предполагает развитие сферы сервиса и услуг, важное место в которой занимает торговля как отрасль, обеспечивающая потребителей самыми разнообразными товарами. С развитием малого, среднего и большого бизнеса на рынке труда появилась востребованная вакансия «продавец-консультант» [1].

Продавцам-консультантам необходимы особые знания, умения и навыки, личностные качества, чтобы мотивировать потенциальных покупателей к совершению покупки, заключению сделки. Качество обслуживания определяет дальнейшее отношение покупателей к продавцам вообще и к конкретной компании, покупку в которой он совершил, или договор, с которой он заключил. Профессиональная деятельность продавцов-консультантов оказывается решающим фактором во внутриотраслевой конкуренции. Главная роль продавца-консультанта в современном обществе — это роль просветителя, носителя и распространителя торговой культуры, призванного донести до граждан жизненную важность, ценность, практичность, полезность, преимущество покупаемого товара [1].

Проведенный анализ литературы показывает, что остается ряд нерешенных вопросов, касающихся изучения эффективности профессиональной деятельности продавцов-консультантов. Во-первых, до сих пор отсутствует единство взглядов в определении термина «эффективность профессиональной деятельности», происходит смешение этого понятия с близкими ему по смыслу. Во-вторых, различными авторами одни и те же критерии эффективности предлагаются для профессий разных типов. В-третьих, слабо изучена связь эффективности профессиональной деятельности с личностными особенностями. Осложняет задачу то, что социоэкономические профессии отличаются отсутствием жестких и единых требований к процессу профессиональной деятельности, а у продавцов-консультантов объектом труда являются другие люди, что является препятствием для объективной оценки эффективности их профессиональной деятельности.

Работодатели крайне заинтересованы в трудоустройстве продавцов-консультантов, которые максимально предрасположены к этому виду профессиональной деятельности по личностным параметрам. В США в середине 60-х — начале 70-х гг. XX в. был проведен ряд исследований, направленных на выявление психологических черт личности, указывающих на «торговую одаренность» человека. Так, например, Р. Макмарри приходит к выводу, что продавцы должны быть открытыми, общительными, агрессивными и энергичными. Д. Майер и Х. М. Гринберг считают, что эффективный продавец должен обладать как минимум двумя основными качествами: чувством эмпатии и целеустремленностью, личной потребностью в совершении продажи.

Однако указанные зарубежные исследования только обозначили направленность научного поиска, не создав обоснованных психологических критериев оценки требований к трудовой деятельности продавцов-консультантов. В отечественной психологии до настоящего времени исследований, направленных на детальное изучение содержания профессиональных компетенций продавцов-консультантов и выявление их личностных особенностей, определяющих эффективность профессиональной деятельности, не проводились.

Исходя из вышперечисленного, существует потребность в изучении эффективности профессиональной деятельности и личностных особенностей продавцов-консультантов.

Таким образом, можно сформулировать проблему исследования: в чем заключаются личностные особенности продавцов-консультантов с разным уровнем эффективности профессиональной деятельности.

Основная часть. Исследование проводилось на базе сети магазинов бытовой техники и электроники «5 ЭЛЕМЕНТ» ЗАО «ПАТИО». В исследовании принимали участие 67 продавцов-консультантов (14 женского и 53 мужского пола) в возрасте от 19 до 33 лет, стаж профессиональной деятельности в данной организации от 1 года до 6 лет. Методики исследования: «Критериальная карта оценки эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа “человек—человек”» Ю. Е. Якуниной, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина, методика «Направленность личности» В. Смекала, М. Кучера.

К «профессионально эффективным» были отнесены продавцы-консультанты, имеющие высокий объем продаж в соответствии с планом; средневысокие оценки руководства и коллег по показателям критериальной карты эффективности профессиональной деятельности. К «профессионально неэффективным» были отнесены продавцы-консультанты, имеющие низкий объем продаж в соответствии с планом; средне-низкие оценки руководства и коллег по показателям критериальной карты эффективности профессиональной деятельности.

Установлены статистически значимые различия в личностных характеристиках эффективных и неэффективных продавцов-консультантов (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Значения *t*-критерия Стьюдента по оценке различий в показателях шкал опросника «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина

Шкалы	Значение критерия Стьюдента
Поведенческая регуляция	6,30, $p < 0,05$
Коммуникативный потенциал	2,71, $p < 0,05$
Морально-нравственная нормативность	1,43, $p > 0,05$
Личностный адаптационный потенциал	4,69, $p < 0,05$

Профессионально эффективные продавцы-консультанты статистически значимо превосходят профессионально неэффективных продавцов-консультантов в показателях поведенческой регуляции (они более нервно-психически устойчивы, адекватны в восприятии действительности), коммуникативного потенциала (обладают значимо более высокими коммуникативными способностями, быстрее устанавливают контакты с окружающими, менее конфликтны), личностного адаптационного (более адаптивны к новым условиям деятельности, более адекватно ориентируются в ситуации, быстрее вырабатывают стратегию своего поведения и социализации, менее конфликтны, обладают более высокой эмоциональной устойчивостью). Не выявлено статистически значимых различий по показателю морально-нравственной нормативности у профессионально эффективных и профессионально неэффективных продавцов-консультантов.

Рассмотрим результаты, полученные по шкалам опросника «Направленность личности» В. Смекала, М. Кучера (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Значения *t*-критерия Стьюдента по оценке различий в показателях направленности личности между профессионально эффективными и неэффективными продавцами-консультантами

Шкалы	Значение критерия Стьюдента (при $p \leq 0,05$)
Личностная направленность	4,896
Коммуникативная направленность	2,763
Деловая направленность	2,126

У профессионально неэффективных продавцов-консультантов статистически более значимо выражена личностная направленность, чем у профессионально эффективных продавцов-консультантов. По показателям коммуникативной ($p \leq 0,001$) и деловой ($p \leq 0,05$) направленности профессионально эффективные продавцы-консультанты статистически значимо превосходят неэффективных продавцов-консультантов.

В результате проведенного анализа данных эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Профессионально эффективные продавцы-консультанты обладают высоким уровнем поведенческой регуляции и коммуникативного потенциала, что свидетельствует о высоком уровне нервно-психической устойчивости, адекватном восприятии действительности, высокой адекватной самооценке; выраженности коммуникативных способностей, быстром установлении контактов с окружающими, неконфликтности. Они также обладают средним уровнем морально-нравственной нормативности, что свидетельствует о среднем уровне социализации, адекватности оценки своей роли в коллективе, ориентации на соблюдение общепринятых норм поведения.

В целом профессионально эффективные продавцы-консультанты имеют средний уровень (на границе с высоким уровнем) личностного адаптационного потенциала. Они достаточно хорошо адаптируются к новым условиям деятельности, достаточно легко и адекватно

ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации.

2. Профессионально неэффективные продавцы-консультанты обладают средним уровнем поведенческой регуляции и коммуникативного потенциала, что свидетельствует о среднем уровне выраженности нервно-психической устойчивости и адекватности восприятия действительности; среднем уровне коммуникативных способностей, способности установления контактов с окружающими, проявлении конфликтности ситуативного характера. Они также обладают средним уровнем морально-нравственной нормативности, что свидетельствует о среднем уровне социализации, адекватности оценки своей роли в коллективе, ориентации на соблюдение общепринятых норм поведения. Профессионально неэффективные продавцы-консультанты имеют средний уровень (на границе с низким уровнем) личностного адаптационного потенциала. Они обладают удовлетворительной адаптацией, где успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды; возможны проявления агрессивности и конфликтности в поведении, асоциальные срывы.

3. Профессионально эффективные продавцы-консультанты статистически значимо превосходят профессионально неэффективных продавцов-консультантов в показателях поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, личностного адаптационного потенциала. Они обладают значимо более высокой нервно-психической устойчивостью, адекватностью в восприятии действительности, самооценкой; более высокими коммуникативными способностями, быстрее устанавливают контакты с окружающими, менее конфликтны; более адаптивны к новым условиям деятельности, более адекватно ориентируются в ситуации, быстрее вырабатывают стратегию своего поведения и социализации, чем профессионально неэффективные продавцы-консультанты.

4. В группе профессионально эффективных продавцов-консультантов преобладающей является деловая направленность, коммуникативная и личностная выражены практически в равной степени с незначительным преобладанием коммуникативной направленности. По показателям коммуникативной и деловой направленности профессионально эффективные продавцы-консультанты статистически значимо превосходят профессионально неэффективных продавцов-консультантов.

В группе профессионально неэффективных продавцов-консультантов преобладают в первую очередь личностная, затем деловая направленности над коммуникативной направленностью. Профессионально неэффективные продавцы-консультанты статистически значимо превосходят профессионально эффективных продавцов-консультантов в показателях личностной направленности.

Заключение. В результате проведенного исследования выдвинутая гипотеза о существовании различий в личностных особенностях продавцов-консультантов с разным уровнем эффективности профессиональной деятельности подтвердилась.

Список цитируемых источников

1. *Шадриков, В. Д.* Деятельность и способность / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1994. — 287 с.

Материал поступил в редколлегию 12.04.2018

УДК 316.446 + 376

Н. А Ореховская

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия*

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОСОБЕННОСТИ В РОССИЙСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Современные социально-демографические условия требуют развития человеческого капитала и отдельной личности. Особенно это касается тех категорий населения, которые на настоящий момент задействованы не в полной мере, и остаются за «бортом» активной социальной и трудовой жизни. Это относится к людям с инвалидностью и раскрытию их потенциала, в том числе через образование. Однако серьезной проблемой является принятие обществом этой категории граждан. Цель статьи направлена на выявление готовности российского общества, в частности системы высшего образования, к реализации инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование; модели инвалидности; социализация; социальное неравенство; студент; толерантность.

Библиогр.: 8 назв.

N. A. Orekhovskaya

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

INCLUSION IN EDUCATION: ESPECIALLY IN THE RUSSIAN REALITY

Modern socio-demographic conditions require the development of human capital and the individual. Especially it concerns those categories of the population, which at the moment are involved to the full, and remain beyond the margins of the active social and work life. This applies to people with disabilities and their potential, including through education. However, a serious problem here is the acceptance of this category of citizens by society. The aim of the article is to identify the readiness of Russian society, in particular the system of higher education, to implement inclusive education.

Key words: inclusive education; models of disability; socialization; social inequality; student; tolerance.

Ref.: 8 titles.

Введение. Современная социальная политика России стала все больше ориентироваться на инклюзию — включение людей с инвалидностью в общество «здоровых» на «равных правах». Такая позиция государства обусловлена социально-демографическими тенденциями, потребностью в воспроизводстве конкурентоспособных кадров, необходимостью гармонизации общественных отношений в целом. Однако нужно признать, что при реализации этой стратегии появились очевидные трудности, обусловленные отсутствием практики взаимодействия. Возникла необходимость не только в устранении архитектурных барьеров, создании доступной среды, но и в развитии толерантности во взаимоотношениях между инвалидами и не инвалидам.

В последние годы вопросы инклюзивного образования людей с инвалидностью приобретают все большее значение и обсуждение в научном сообществе. Образ инвалида ассоциировался со стигмой «больного» и «беспомощного» пациента медицинских учреждений или отсутствовал вовсе: отдельные предприятия, дома-интернаты — все это «скрывало» людей с инвалидностью от «посторонних» глаз

так, будто бы это явление полностью отсутствовало. Здесь уместно сослаться на Л. П. Шиповскую, отмечающую, что проблемы инвалидов «замалчивались» официальными органами, в силу чего большинство лиц без отклонений в здоровье просто не знало о существовании данной социальной категории лиц и способах взаимодействия с ней [1, с. 140].

Вовлечение людей с инвалидностью в общество требует выработки особой культуры взаимодействия, ведь эта социальная категория долгие годы была сегрегирована в рамках особой инфраструктуры [2, с. 34].

Следование в повседневной жизни толерантные моральные установки могут способствовать созданию для человека комфортных условий существования, нейтрализации агрессивных, конфликтных взаимоотношений [3, с. 58]. Подобное поведение, на наш взгляд, является и показателем интеллектуального уровня человека, готового обогащать и совершенствовать свой кругозор, воспитывать нрав и формировать манеру поведения путем контактов с людьми других воззрений и практическими действиями. При том, что основным фактором установления толерантности являются объективные внешние условия существования личности или социальной группы, в каждом отдельном случае играют свою роль и индивидуально-психологические особенности личности, индивидуальная природная склонность к терпимости и согласию. Можно говорить о том, что понятия «толерантность» и «равенство» тождественны. Оговоримся, что под «равенством» мы понимаем равенство возможностей, т. е. каждый имеет одинаковые шансы добиться в жизни всего, чего заслужил благодаря своим способностям.

Люди с инвалидностью занимают значительную долю в структуре населения России, их число составляет около 10%. По данным Федеральной службы статистики, немалая часть из них — это дети и подростки в возрасте до 18 лет (4%), молодежь и лица трудоспособного возраста (свыше 30%) [4]. При этом следует отметить, что демографическая ситуация современной России такова, что в ней востребованы все потенциальные экономически активные социальные ресурсы, к которым также относятся люди с инвалидностью.

Основная часть. Эффективным механизмом включения человека с инвалидностью в социум является институт образования, особенно если речь заходит о стратегии инклюзии. Мировая общественность на уровне конвенции признала необходимость вовлечения инвалидов в общество на принципах равноправия, недискриминации, толерантности. Мы уверены, что трудно в современной России найти человека, который бы оспорил эти принципы, но по данным социологических опросов большинство россиян, как и прежде, убеждено в существовании несправедливости по отношению к инвалидам (87%). Таким образом, само общество констатирует неравенство между инвалидами и не инвалидами.

Обращаясь к мировому опыту, мы видим, что инклюзию в области образования поощряют такие страны, как Швейцария, Италия, Норвегия, Дания, Великобритания. Принципы инклюзивного обучения заложены в нормативно-правовой базе, способствующей увеличению степени доступности всех уровней образования не только для инвалидов, но и для других социальных категорий граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (мигрантов, беженцев, детей и подростков из семей, живущих за чертой бедности) [2, с. 37].

В целом же, в деле создания толерантного сознания школьное и вузовское инклюзивное образование приобретает исключительное значение: призвано формировать у молодых людей открытость к «иным» людям, другим культурам, способность ценить свободу личности, уважать человеческое достоинство и индивидуальность. Россия только начинает движение по пути создания системы инклюзивного образования и этой проблеме уделяется пристальное внимание на всех уровнях государственной власти. Так, утвержден Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016—2017 гг. [5].

Реализация программы по созданию доступной образовательной среды проводится Министерством образования и науки России по различным направлениям. Ранее были сформированы нормативные документы, гарантирующие любому ребенку право на образование, вне зависимости от особенностей развития. В настоящий момент все регионы России вовлечены в процесс планомерного

целенаправленного создания условий для инклюзивного образования: функционирует около 6 тысяч базовых образовательных организаций, реализующих инклюзивные программы [5].

Кроме того, мощным элементом воспитания может стать формирование позитивного социального портрета людей с инвалидностью в детской и молодежной среде. К решению этой задачи могут быть привлечены не только педагоги, но и средства массовой информации, ведь в данном вопросе воспитывать нужно не только детей и молодых родителей, но и все общество в целом.

В реальной жизни на пути к инклюзии общество должно реконструировать целый ряд барьеров, и прежде всего — это социокультурные барьеры. Они могут быть спровоцированы установками на сегрегацию инвалидов со стороны «здоровых» членов общества, в том числе и из «благих намерений», например, в целях предостережения инвалида от «жесткой» реальности (есть выражение, что инвалидом человека делает не коляска, а окружение). Поэтому следует учитывать влияние стигматизации на инвалидов. В силу непонимания отличий, общество часто приписывает им образ «больных», «беспомощных», «беспольных» и даже «заразных». Например, в средствах массовой информации и в быту до сих пор находят применение такие термины, как «калека», «убогий» и т. п. Стигма становится маркером «неполноценности» и способствует изолированности своего владельца — она может провоцировать безработицу (распространенный стереотип о том, что инвалиды нетрудоспособны), проблемы в образовании (за счет ложного представления о необучаемости или «бесполезности» образования для данной группы людей).

Другая проблема в том, что сами инвалиды «врастают» в приписанный образ за счет механизма самостигматизации, или вторичной девиации. Именно по этой причине, инвалиды имеют в большинстве своем низкую самооценку, недостаточный уровень амбиций и пассивную социальную позицию.

Основой борьбы со стереотипами должен выступать институт образования, ведь именно в нем человек приобретает опыт организованной социализации. Но насколько этот институт готов реализовывать данную функцию? По данным опроса, проведенного Фондом общественного мнения, 35% респондентов считают, что дети с инвалидностью не должны учиться вместе с обычными

детьми, а 19% затруднились ответить на поставленный вопрос. Основная причина отрицательного ответа — жестокость современных детей и возможная агрессия по отношению к детям-инвалидам (16%). Четверть опрошенных родителей уверены, что при совместном обучении качество образования ухудшится, а каждый пятый считает, что обычным детям будет некомфортно учиться с инвалидами [6].

По-видимому, детская жестокость транслируется «взрослыми» и воспроизводит их стереотипы в отношении инвалидов. Так, почти половина опрошенных родителей не готова видеть рядом со своим ребенком обучающегося с особыми потребностями. Респонденты готовы «пожертвовать» на благотворительность для детей-инвалидов, но боятся подвергнуть своего ребенка «моральному испытанию». Такая позиция не удивительна, ведь практически каждый третий признается, что испытывает трудности и замешательство в общении с инвалидами [6]. Если попытаться косвенно определить уровень толерантности в массовом сознании современного российского общества по отношению к инвалидам, исходя из этих данных, то можно констатировать ее низкий уровень.

В то же время в сфере высшего образования ситуация выглядит немного лучше: отношение студенческой молодежи к людям с инвалидностью не характеризуется резким непринятием. И все же тенденции к сегрегации здесь есть. В этой связи приведем результаты социологического исследования социального портрета инвалида в молодежной среде, проведенного в 2011—2013 гг. в вузах Владимирской области. Напомним, что основным методом выступило интервьюирование студентов с инвалидностью (13 человек) и их однокурсников (32 человека). Интересно, что почти все студенты без инвалидности выражали готовность к оказанию помощи людям с инвалидностью в общественных местах (на улице, в транспорте). Однако на вопрос «Если бы в вашу группу перевели студента, использующего инвалидную коляску, комфортно ли он себя чувствовал бы в вашем коллективе?» более четверти респондентов (34,4%) дали отрицательный ответ [7, с. 258]. Причем свое мнение они обосновывали, указывая на социокультурные барьеры: трудности, возникающие в процессе общения с инвалидами. Вот типичное мнение одного из студентов по этому поводу: «Я не знаю,

как вести себя с человеком, имеющим такие нарушения. Как предложить помощь, чтобы он не обиделся... Находиться в коллективе с таким человеком тяжело. Думаю, большинство членов нашей группы думают так же» [2, с. 40].

В процессе интервьюирования студентам без инвалидности было предложено ответить на вопрос, что предпочтительнее для инвалидов в процессе обучения — инклюзия или сегрегация? Результаты оказались неожиданными, так как большинство из них выступило в пользу отдельного обучения и менее четверти опрошенных (21,9%) поддержали инклюзию. Почти столько же затруднились с ответом, указывая, что всё «индивидуально», «зависит от заболевания», «кому-то предпочтителен коллектив здоровых, кому-то таких же, как они» [2, с. 40]. Приведем некоторые аргументы «противников» инклюзии: «Я представляю ситуацию, когда в обычной студенческой группе ходят девушки в туфлях на “шпильках”. Если там будут обучаться девочки на коляске... Мне кажется, они будут завидовать здоровым. В итоге неприятно будет и тем, и другим» (студентка, III курс, экономическая специальность); «Инвалиды понимают, что выделяются и им некомфортно. Поэтому лучше, чтобы они были среди таких же, как они» (студент, III курс, гуманитарная специальность); «Я думаю, инвалиды будут поддерживать друг друга, “давать стимул” в своей среде. Здоровые могут смеяться, радоваться жизни, “жить на полную катушку”. А инвалиду, который будет наблюдать за веселой студенческой жизнью своих однокурсников, будет обидно, или он будет завидовать...» (студент, V курс, техническая специальность) [7, с. 262].

Очевидно, что такой тип восприятия инвалидов сформировался в рамках медико-ориентированной модели, одним из главных принципов которой была изолированность, в том числе в сфере образования, образ инвалида как «больного» и «постоянно ущемленного». Вместе с тем было выявлено, что сторонники сегрегации руководствуются социально-психологическими мотивами (эмоциональный комфорт инвалидов, поддержка среди «своих»). В процессе интервью ни один из сторонников сегрегации не указал на экономическую целесообразность инклюзии. Из этого можно сделать вывод, что инвалиды не воспринимались ими как активный трудовой ресурс, а напротив, ассоциировались с экономически

слабой, иждивенствующей категорией населения. Оценивая результаты интервьюирования, в целом следует отметить, что отношение к инвалидам со стороны однокурсников без инвалидности формально является доброжелательным. Однако предпочтение сегрегации отображает некоторую степень эмоциональной дистанции между этими социальными группами. Это отчасти обусловлено и тем, что в близком окружении студентов чаще всего нет тесных, дружеских контактов с инвалидами в силу того, что их общее количество в невелико.

В то же время респонденты с инвалидностью, напротив, поддерживали стратегию инклюзии. Также было отмечено, что они чувствуют себя комфортно в коллективе «здоровых». Как показывают результаты интервьюирования, инвалиды чаще испытывают трудности из-за отсутствия условий доступности (пандусов, подъемников), низкого уровня медико-социального сопровождения (например, когда в учебном корпусе нет медицинских комнат), слабой организации, учебного процесса, отсутствия системы персональной помощи. Проблемы в общении с окружающими возникали у респондентов не в вузе, а в школе. Вот мнение одного из респондентов: «В вузе все люди взрослые и, как правило, умные. Умеют сдерживать свои эмоции. Учиться в школе было несравнимо тяжело... дети всегда жестоки».

Основой преодоления социального неравенства в образовательной среде, на наш взгляд, должна стать инклюзия, основанная на развитии толерантности, в том числе за счет формирования позитивного социального портрета людей с различными нарушениями здоровья.

Заключение. Инклюзия в широком смысле этого слова включает в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения. Основная идея, на которой должно базироваться школьное образование, по мнению Т. Е. Яценко, — это обязанность каждого выстраивать свои психологические границы и принимать психологические границы другого [8, с. 56]. Поэтому везде должна быть создана доступная и доброжелательная атмосфера, преодолены барьеры среды и массового сознания. Но начинать, конечно, следует со сферы образования будущих поколений. Нужно признать, что инклюзия —

не ущемление прав «здоровых» учеников в пользу детей с инвалидностью, а следующая ступень развития общества, когда образование становится реальным правом для всех.

Также необходимо учитывать то, что осуществление инклюзии возможно при соответствующей педагогической поддержке: индивидуальные дополнительные занятия со студентами, имеющими инвалидность; применение специальных педагогических методов при изложении учебного материала; организация работы на занятиях таким образом, чтобы учебный материал оптимально усваивался обучающимися (например, работа в малых группах).

Кроме того, для реализации инклюзивной стратегии необходимы следующие условия: доступная среда, как физическая, так и социокультурная; организационные и социально-педагогические условия; индивидуальный подход к учащимся-инвалидам и мониторинг их потребностей; системность и последовательность осуществления инклюзии.

В современной педагогической деятельности инклюзивное образование, активно ориентированное на формирование у подрастающего поколения толерантного сознания, называют толерантно-ориентированным образованием. Оно начинает осмысливаться в контексте целевых ориентиров общества, причем усиление могущества страны трактуется как один из важнейших целевых результатов действия образовательной системы, который достигается через инклюзию, воспитывающую толерантность, терпимость у граждан российского общества. Ведь гражданин, не важно, здоров он или имеет инвалидность, предан своему Отечеству, испытывает гордость за принадлежность к великому народу, к его свершениям, проблемам, готов к достойному и самоотверженному служению обществу и государству.

Список цитируемых источников

1. Шиповская, Л. П. Две основные фазы социализации — социальная адаптация и интериоризация людей с ограничениями жизнедеятельности / Л. П. Шиповская // *Сервис plus*. — 2007. — № 4. — С. 140.

2. Воеводина, Е. В. Роль высшего образования в повышении реабилитационного потенциала инвалидов / Е. В. Воеводина // *ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура*. — 2014. — № 6 (47). — С. 33—41.

3. Ореховская, Н. А. Толерантность массового сознания — путь к социокультурной интеграции современного российского общества / Н. А. Ореховская // Этносциум и межнациональная культура. — 2011. — № 4 (36). — С. 56—65.

4. Федеральная служба государственной статистики (Росстат) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gks.ru>. — Дата доступа: 27.10.2017.

5. Минобрнауки России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8588>. — Дата доступа: 10.03.2017.

6. Фонд изучения общественного мнения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie>. — Дата доступа: 10.10.2017.

7. Воеводина, Е. В. Инклюзивное образование инвалидов: основные принципы и технологии реализации / Е. В. Воеводина // Социал.-гуманитар. знания. — 2015. — № 5. — С. 254—266.

8. Яценко, Т. Е. Факторы формирования психологической безопасности образовательной среды школы с позиции системного подхода / Т. Е. Яценко // Науч. стремления. — 2012. — № 4 (4). — С. 52—57.

Материал поступил в редколлегию 17.05.2018

УДК 159.99

К. А. Осокина

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ (ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ—ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ) И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЯХ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи полезависимого и полenezависимого когнитивного стиля и личностной тревожности. Личностная тревожность рассмотрена, как фактор адаптивности стилевых характеристик личности в стрессовых состояниях. Показано, что адаптивности когнитивного стиля личности в стрессогенных условиях способствует низкий уровень личностной тревожности. Деадаптивности когнитивного стиля в стрессогенных условиях способствует высокий уровень тревожности.

Ключевые слова: когнитивный стиль; полезависимость; полenezависимость; личностная тревожность.

Библиогр.: 4 назв.

© Осокина К. А., 2019

THE RELATIONSHIP OF COGNITIVE STYLE (FIELD DEPENDENCE — FIELD INDEPENDENCE) AND PERSONAL ANXIETY UNDER IN STRESS CONDITIONS

The article presents the results of the study of the relationship between the field-dependent and pole-dependent cognitive style and personal anxiety. Personal anxiety is considered as a factor in the adaptability of the personality characteristics in stressful states. It is shown that the adaptability of the cognitive personality style in stressful conditions contributes to a low level of personal anxiety. Disadaptiveness of cognitive style in stressful conditions contributes to a high level of anxiety.

Key words: cognitive style; field dependence; field independence; personal anxiety.

Ref.: 4 titles.

Введение. В последние десятилетия в психологической науке усилился интерес к проблеме изучения личности, находящейся в ситуации эмоционального дискомфорта, стресса, тревоги и т. д., так как эмоционально-негативные факторы могут являться пусковым механизмом формирования у личности психосоматических расстройств и зависимостей (алкогольная, компьютерная и т. д.).

В современных исследованиях не уделяется внимание изучению специфики когнитивных стилей личности (полезависимости—полenezависимости) с учетом личностной тревожности человека, характеризующейся переживанием эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности.

Стоит отметить, что Г. Уиткин предположил, что более высокий уровень тревожности должен быть присущ лицам с полезависимым когнитивным стилем в силу менее развитых навыков контроля и менее совершенных защит [1]. Однако на уровне эмпирических исследований эта гипотеза не смогла получить доказательства. В исследованиях К. Гроота выявлены неоднозначные показатели уровня тревожности людей с данным когнитивным стилем, что подтверждает наличие феномена «расщепления» полюсов полезависимости—полenezависимости [2]. Кроме того, в современных исследованиях, тревожность изучают во взаимосвязи с разными

личностными характеристиками. Ю. А. Попов утверждает, что высокий уровень тревожности способствует развитию акцентуаций характера [3]. А. В. Лукасик получены данные о наличии тенденции отрицательного влияния повышенной личностной тревожности на самостоятельность деятельности, включающей необходимость осуществления выбора способа действия [4].

Основная часть. Целью нашего исследования стало изучение особенностей влияния личностной тревожности на когнитивный стиль (полезависимость—полenezависимость) под воздействием отрицательных эмоциональных переживаний. Применялись следующие методики: для диагностики когнитивного стиля (полезависимость—полenezависимость) — тест «Включённые фигуры» Н. А. Witkin'a; методика диагностики уровня личностной и реактивной тревожности (Ч. Спилбергера — Ю. Ханина). Математический статистический анализ включал в себя использование статистического пакет Statistica с применением факторного дисперсионного анализа ANOVA.

Исследование проводилось на базе Смоленского государственного университета, Смоленского гуманитарного университета, Смоленской государственной сельскохозяйственной академии, Смоленского государственного медицинского университета, Шаталовского детского дома, Смоленского частного охранного предприятия «Гепард». В исследовании принимали участие 100 испытуемых-добровольцев мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 55 лет.

Мы попытались вызвать у испытуемых отрицательные эмоциональные переживания. Для этого каждому обследованному предлагалось вспомнить тревожную, эмоционально-дискомфортную для него ситуацию на данный момент и проанализировать ее вслух, а затем после данного анализа была предложена вторая часть теста «Включённые фигуры» Н. А. Witkin'a.

В ходе исследования выявлено 48% испытуемых с высоким уровнем тревожности, 43% — с нормативным, 9% — с низким уровнем тревожности.

Среди испытуемых с полезависимым когнитивным стилем 47% имеют нормативный уровень тревожности и 18% — высокий уровень тревожности. Среди испытуемых с полenezависимым когнитивным стилем 35% испытуемых имеют нормативный уровень тревожности.

С помощью факторного дисперсионного анализа ($F = 0,04$ при $p < 0,05$) выявлено влияние уровня тревожности на когнитивный стиль личности (полезависимость—полenezависимость) под воздействием эмоционально-тревожных переживаний.

При уровне тревожности в пределах нормы отмечается тенденция в сторону снижения показателей когнитивного стиля (нестабильность) под влиянием стрессовых состояний. При высоком уровне личностной тревожности показатели когнитивного стиля под воздействием эмоционально-тревожных переживаний остаются устойчивыми (фиксированными). Мы предполагаем, что константность (фиксированность) когнитивного стиля является дезадаптивным и способствует переходу личности на использование примитивных стратегий мышления, восприятия, построения взаимодействия с миром, а главное, к переходу в регрессирующее поведение. В свою очередь нестабильность (мобильность) когнитивного стиля (полезависимость—полenezависимость) является адаптивным и свидетельствуют о мобилизации ресурсов в тревожной ситуации, что приводит к осознанному выбору стратегии совладения. Мы считаем, что на данное изменение влияет уровень личностной тревожности, который способствует более эффективной адаптации человека к стрессовым влияниям.

Заключение. Для коррекции дезадаптивного когнитивного стиля необходима работа, направленная на снижение уровня тревожности с целью формирования у личности способности переходить от одного стиля познания и действия к другому стилю, т. е. формирование мобильного когнитивного стиля. Данное положение применимо в отношении людей различных профессиональных сфер (педагоги, врачи, спортсмены и т. д.). Решение данной задачи обеспечит развитие их адаптивного потенциала.

Список цитируемых источников

1. *Witkin, H.* Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study / H. Witkin, C. Moore // *Journal of educational psychology*. — 1977. — Vol. 69. — P. 197—211.
2. *Groot, C.* The interaction of cognition and motivation in performance on test of field dependence-independence / C. Groot // *Human assessment : Cognition and motivation*. — Athens, 1984. — P. 217—230.

3. *Попов, Ю. А.* Тревожность в системе типологических свойств человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю. А. Попов. — М., 2006. — 21 с.

4. *Лукастик, А. В.* Взаимосвязь самостоятельности познавательной деятельности и тревожности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. В. Лукастик. — М., 2000. — 156 л.

Материал поступил в редколлегию 14.05.2018

УДК 159.9.07

Е. М. Разумова, А. А. Клюкина

*Магнитогорский государственный технический университет
имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены основные психологические аспекты и психологические барьеры деятельности волонтеров, раскрыты основные личностные характеристики волонтеров, определена мотивационная направленность их деятельности.

Ключевые слова: волонтерская деятельность; личностные качества; мотивы; психологический барьер.

Библиогр: 10 назв.

E. M. Razumova, A. A. Klyukina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VOLUNTEERING ACTIVITY

The article describes the main psychological aspects and psychological barriers of volunteers, reveals the main personal characteristics of volunteers, defines the motivational orientation of their activities.

Key words: volunteer activities; personal qualities; motives; psychological barrier.

Ref.: 10 titles.

Введение. Развитое и сформированное волонтерское движение является одним из признаков развитого гражданского общества. Большинство стран переживают пик активности общества, когда большое количество людей желает бескорыстно помочь ближнему. Добровольческие инициативы существуют практически на любой сфере деятельности людей — работа с социально незащищенными слоями населения, выполнение общественных работ, экологическая защита и т. д.

Основная часть. Цель исследования — выявить зависимость занятия волонтерской деятельностью от психологических особенностей личности на основе анализа научных трудов. Методы исследования: анализ, обобщение. Методологической основой исследования психологической природы и сущности добровольческой деятельности являются идеи: деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Кузьмина и др.), в котором рассматривается добровольческая деятельность как основа, средство и условие изменения, развития и преобразования личности, ее ценностей, способностей, потенциалов; субъектного подхода (Г. И. Аксенова, С. Л. Рубинштейн и др.), согласно которому волонтер — субъект деятельности, обладающий активностью и ответственностью.

Добровольчество как вид деятельности получило свою популярность недавно. С каждым днем увеличивается количество волонтеров. Чтобы привлекать людей к волонтерству, нужно понять психологический смысл этой деятельности. Раскрытие психологических аспектов деятельности волонтеров позволит осуществлять подбор волонтеров на основе индивидуально-психологических черт человека.

По научным данным, в России волонтерами можно назвать только 5% населения страны. Современное волонтерство в России малочисленно, неорганизовано и разрозненно. В США и Канаде 45% населения состоит в многочисленных волонтерских организациях, а в Западной Европе количество достигает 67%. Добровольческий труд имеет значение не только для экономики страны, но и для людей, потерявших смысл жизни. По мнению многих психологов, Советский Союз был государством, превосходившим другие по масштабности и распространенности добровольческой деятельности [1].

В. Франкл отмечал, что «смысл жизни нужно искать во внешнем мире, а не в самом человеке и в его душе. Чем больше человек отдает себя важному делу или любви к другому человеку — тем он более реализует себя и становится человечнее. Самореализация не должна быть целью по причине того, что чем больше за ней гонишься, тем быстрее её можно упустить [2].

Можно учесть мнение А. Маслоу: человеку, в первую очередь, нужно удовлетворить все биологические потребности, потом же социальные и в итоге самоактуализироваться. Самоактуализация является высшей степенью развития человека и обретения самого себя. А. Маслоу назвал такое явление самоопределением. Оно основано на принципах помощи другим людям, что близко к понятию самотрансценденции, введенное В. Франклом.

Волонтерство помогает обрести смысл жизни, потеря которого, по мнению В. Франкла, является одной из причин самоубийства. Так, в ходе опроса 60 американских студентов, совершивших попытки самоубийства, установлено, что 85% из общего количества опрошенных не видели смысла жизни. При этом 93% студентов здоровы и психически, и физиологически, жили в достатке, в полных семьях, активно принимали участие в общественной жизни. У них были все основания получать удовольствие от своих академических успехов [2].

В настоящее время статистика суицидов в России оставляет желать лучшего. По данным Всемирной организации здравоохранения Россия занимает 3-е место по количеству совершенных самоубийств на 100 тыс. человек. Европейские страны занимают 20-е место. Тем не менее, повторив опыт добровольчества в Советском Союзе, Европа и США улучшили благосостояние своих граждан и снизили число самоубийств.

Авторы многих западных исследований в области здоровья эмпирически доказывают связь между улучшением физического и психического состояния, повышением самооценки и состояния физического здоровья, удовлетворением жизнью и снижением уровня депрессии, стресса.

Таким образом, социальная политика развития волонтерской деятельности имеет большую значимость для поддержания психического благополучия людей [3].

С точки зрения гуманистической психологии волонтерство — деятельность истинных добровольцев, наполненная смыслом, основанная на самых позитивных мотивах. С. Л. Франк писал, что «жизнь осмысленна, когда она служит абсолютному благу, которое и есть благо для меня самого» [4].

Современная молодежь социально не активна, так как не воспитана в духе общественных ценностей. Большинство интересов молодежи направлено на достижение личного блага.

Сегодня не каждого человека можно назвать волонтером. Даже эти 5% можно считать не корректными, так как в них включены и доноры, и люди, которые один раз участвовали в мероприятиях добровольного характера. Нужно восстановить культуру волонтерства в современном обществе. Один из путей — введение добровольного труда в качестве «обязательного». Это относится, прежде всего, к школам и университетам.

Следует отметить пример американской модели «добровольного принуждения». Все учащиеся в американских школах сдают предмет «обязательное волонтерство». Это приучает детей к общественным ценностям, духовному труду, взаимопомощи и принятию активной жизненной позиции. Преимущество такой модели в активизации психологического механизма «сдвиг мотива на цель», который описал А. Н. Леонтьев. Вовлечение в значимую для человека деятельность способствует смене мотивов, что означает развитие личности.

Добровольцу присущи чувствительность, коммуникабельность, доброта, отзывчивость, креативность, добровольный позыв работать безвозмездно, отсутствие интереса к получению выгоды, эмпатия, лидерские качества, оптимизм, проницательность, уверенность в себе.

Отличительной особенностью волонтерства является и то, что, работая волонтером, человек приобретает практические навыки, которые помогут ему в дальнейшей жизни: умение вести за собой; умение принимать решения; организаторские способности; умение слушать и слышать другого человека; знание некоторых основ психологии. Участие в волонтерской деятельности способствует формированию у молодых людей компетенций: учебно-познавательные (совокупность умений и навыков познавательной деятельности; умение целеполагать, планировать, анализировать, оценивать успешность собственной деятельности); информационные

(способность самостоятельно искать, анализировать, обрабатывать и передавать важную информацию); коммуникативные (владение навыками взаимодействия с окружающими, умение работать в группе, знакомство с разными социальными ролями).

С ростом стажа работы доброволец все ярче осознает важность выполняемой им деятельности, при этом понимая, что его активная жизнь получает признание и уважение от окружающих.

Исследователь М. С. Яницкий обозначил основные ценности, которые имеются у каждого волонтера: внутренняя гармония, развитие, самосовершенствование, жизнерадостность, чувство юмора, широкий круг знаний и взглядов [5].

Безвозмездный труд ведет волонтера к осознанию необходимости связи с социумом, принятию личной ответственности за себя, за других людей, за общество.

Актуальным для изучения становятся не только особенности, но и психологические барьеры, препятствующие развитию личности в волонтерской деятельности. Социальное окружение может быть как стимулом, так и барьером волонтерства. Все зависит от того, какое отношение транслируют близкие люди к такому виду активности.

Кроме этого, существует и такой барьер, как нерегламентированность и небезопасность волонтерства. Из-за этого участники волонтерского движения могут испытывать тревогу и страх [6]. Эти чувства могут быть обусловлены собственным негативным опытом или опытом других людей, могут не иметь оснований и появляться вследствие отсутствия знаний о волонтерской деятельности.

Некоторые зарубежные авторы рассматривают волонтерство как способ решения проблем идентичности. В ходе исследования группы волонтеров было получено пять разных ролей идентичности: влиятельный (характеризуется борьбой с несправедливостью, такой человек — активист, движимый ценностями); помощник (принесит уют, сострадательный, понимающий); одержим верой (несет в общество миссию, религиозность); сообщество (лояльность, солидарность); успех (лидерство, добропорядочный гражданин, отдающий долг обществу, использует таланты) [7].

Некоторые исследователи считают, что мотивы, ценности и убеждения не оказывают большого влияния на готовность людей к волонтерской деятельности [8]. Это подтверждает необходимость

более глубокого исследования роли индивидуально-психологических черт личности в решении стать волонтером.

В целом, все теоретические подходы к исследованию волонтерской деятельности можно разделить на три группы: теории, которые раскрывают вопросы о том, кто такие волонтеры и почему люди входят в ряды волонтеров; повествовательные теории, направленные на концептуализацию сложности характера волонтера, объяснение процесса во взаимодействии с окружающей средой; теории, направленные на расширение имеющихся знаний в данной сфере, рассматривают феномен волонтерства сквозь новые идеи и ставят под сомнение имеющиеся предположения.

Наряду с демографическими и социальными факторами участия в волонтерской деятельности, которым посвящена преимущественная доля эмпирических работ зарубежных и отечественных авторов, необходимы дополнительные исследования, которые могли бы расширить уже имеющиеся знания в области формирования комплексного психологического портрета человека, predisposed к эффективной волонтерской деятельности.

К психологическим факторам волонтерской деятельности можно отнести и направленность личности. Для возникновения деятельности на добровольных началах должна присутствовать гуманистическая направленность личности (положительное отношение к себе, к другим людям, к обществу в целом).

Людам присуща альтруистическая акцентуация, когда главным мотивом поведения являются интересы других людей или социальных общностей. По мнению Л. М. Митиной, важным условием добровольческой деятельности является эмоциональная гибкость, под которой понимается гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости. Эмоционально слабый человек, подверженный эмоциональному стрессу, знающий и обладающий необходимыми навыками и мотивацией, не сможет качественно выполнять свою работу, особенно если речь идет о добровольческой деятельности [9, с. 139].

Необходимо отметить и качества, которые препятствуют реализации волонтерской деятельности: эгоизм, агрессивность, жадность, черствость, безответственность, меркантильность [10].

Волонтерская деятельность — один из показателей развитости общества. В наше время в молодежи изначально заложено стремление к бескорыстной помощи, и его нужно так же развивать, как и талант, подкрепляя массовостью, пропагандой.

На сегодня волонтерство считается модной тенденцией. Необходимо перенимать опыт других стран с целью развития волонтерства в России, принимать участие в мировых волонтерских движениях. Волонтерское движение зависит, прежде всего, от открытости и бескорыстности самих граждан страны, от их индивидуально-психологических особенностей характера.

Заключение. Занятие волонтерской деятельностью зависит от индивидуальных психологических особенностей личности. Качества личности, наблюдаемые у волонтеров, позволяют им бескорыстно приходить на помощь другим людям, а также получать практические навыки, которые помогут в дальнейшей жизни. Правильно организованный детский труд, основанный на добровольчестве, воспитывает в детях чувство долга, высокие моральные ценности и делает добровольчество образом жизни.

Список цитируемых источников

1. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 375 с.
2. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1991. — 372 с.
3. Тренинги личностного и профессионального роста : сб. метод. материалов / Н. Г. Баженова [и др.]. — Магнитогорск, 2010.
4. *Франк, С. Л.* О смысле жизни / С. Л. Франк. — М. : АСТ, 2004. — 85 с.
5. *Яницкий, М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. — Кемерово, 2000. — 98 с.
6. Психическое здоровье мужчин в сложных жизненных ситуациях : монография. Сер. Психология здоровья / Н. Г. Баженова [и др.]. — Магнитогорск, 2017. — 111 с.
7. *Гулевич, О. А.* Помощь как стиль жизни: психологические аспекты волонтерской деятельности / О. А. Гулевич, И. А. Шевелева, А. А. Фомичев // Социал. психология и общество. — 2013. — № 2. — С. 5—18.
8. *Корнеева, Е. Л.* Основные направления исследования волонтерской деятельности / Е. Л. Корнеева // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. — 2015. — Т. 7. — С. 131—141.

9. *Азарова, Е. С.* Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Азарова. — Хабаровск, 2008. — 24 с.

10. *Разумова, Е. М.* О соотношении факторов социально-психологического здоровья преступников-рецидивистов / Е. М. Разумова // Психологические проблемы бытия человека в современном обществе. Развитие личности в образовательном пространстве: психологические векторы и смыслы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Магнитогорск, 2011. — С. 98—102.

Материал поступил в редколлегию 07.05.2018

УДК 159.9

Ж. В. Рзаева, С. Г. Степачёва

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

В статье определено понятие «эмпатия» и обоснована актуальность ее изучения в юношеском возрасте. Приводится краткий обзор современных исследований особенностей проявления эмпатии обучающимися. Представлены и описаны результаты исследования гендерных особенностей эмпатии юношей и девушек, в том числе и из многодетных семей.

Ключевые слова: эмпатия; уровень эмпатии; гендерные особенности эмпатии; юношеский возраст.

Библиогр.: 24 назв.

Z. V. Rzaeva, S. G. Stepochova

Baranovich State University, Baranovich, Belarus

FEATURES OF EMPATHY AT YOUNG MEN AND WOMEN FROM FROM LARGE FAMILIES

The article defines the concept of “empathy” and substantiates the relevance of its study in adolescence. A brief review of modern studies of the manifestations of empathy by students is given. Presented and described the results of the study of gender characteristics of empathy for boys and girls, including those from large families.

© Рзаева Ж. В., Степачева С. Г., 2019

Key words: empathy; the level of empathy; gender characteristics of empathy; juvenescence.

Ref.: 24 titles.

Введение. Эмпатия, подчеркивает А. Меграбян, является специфической формой психического отражения и играет важную роль в познании человеком окружающего мира [1]. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая эмпатия — ключевой фактор успеха в тех видах деятельности человека, прежде всего обучение и воспитание, которые требуют вживания в мир партнера по общению. Поэтому наше теоретическое и эмпирическое исследование посвящено выявлению особенностей эмпатии обучающихся юношеского возраста из многодетных семей.

Основная часть. На современном этапе развития психологии отсутствует единая общепринятая классификация возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались неоднократные попытки создания возрастной периодизации. В результате этого появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было создано. Вместе с тем можно отметить и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой [2].

Проведем краткий сравнительно-сопоставительный анализ и попытаемся обозначить, к какому возрасту мы можем отнести наших испытуемых в возрасте от 15 до 22 лет. Так, ученые дают разные возрастные рамки этого периода. И. Ю. Кулагина [3] выделяет старший школьный возраст — ранняя юность (16—17 лет), юность — от 17 до 20—23 лет. В. С. Мухина [4] определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15—16 до 21—25 лет). Следовательно, возраст от 16 до 22 лет можно отнести к юношескому возрасту.

В юношеском возрасте достигают максимума в своем развитии физические и психологические свойства, высшие психические функции. Эмоциональная сфера в данный возрастной период приходит к некоторому уравновешенному состоянию, как бы «успокаивается» после своего бурного развития и «брожения» в подростковом периоде [5; 6].

Данный возрастной период характеризуется эмоциональной чувствительностью. Для эмоциональной жизни юношей и девушек характерно не только переживание предметных чувств, направленных на определенное событие, лицо, явление, но и формирование чувств обобщенных, — это чувства прекрасного, трагического и т. д. Данные чувства выражают уже общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Однако главная проблема, которая требует своего разрешения в этом возрасте — это достижение идентичности и близости [2].

В юношеском возрасте по-разному происходит развитие эмпатии (скачкообразный характер). Эти данные согласуются с результатами исследования Б. Г. Ананьева. Ученый рассматривает юношество как пору сложнейшего структурирования интеллекта. Имеет место постоянное чередование «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой функции, входящей в ядро интеллекта [6]. Это подтверждают данные нашего исследования [7; 8], проведенного среди будущих педагогов (студенты I—V курсов). Установлено, что у 54% испытуемых преобладает средний уровень эмпатии, высокий — у 27% и низкий — у 19%. Во время обучения в учреждении высшего образования фиксируется неравномерный характер проявления эмпатии. У студентов II курса показатели высокого уровня эмпатии выше на 26%, у студентов III курса — на 7%, у студентов IV курса — на 3%, у студентов V курса — на 12% по сравнению с первокурсниками. Самый высокий показатель низкого уровня эмпатии зафиксирован у студентов IV курса. У юношей и девушек на I и II курсах преобладает эмоциональный компонент эмпатии, затем следуют когнитивный и деятельностный компоненты. У обучающихся юношеского возраста на III и IV курсах, наоборот, лидирующим является когнитивный компонент эмпатии, а эмоциональный и деятельностный приблизительно находятся на одном уровне.

Группой молодых ученых под руководством Е. Ф. Нестер установлено, что более высокому уровню эмпатических тенденций у юношей и девушек соответствует низкий уровень личностной креативности. Это позволяет сделать вывод, что будущие педагоги, склонные к риску, импровизации, независимости в принятии решений, менее подвержены сопереживанию, сочувствию в ситуациях межличностного взаимодействия [9].

Еще одно исследование, проведенное Т. Е. Яценко и Н. И. Олифирова среди юношей и девушек, будущих педагогов учреждений дошкольного образования, показало, что у них преобладает средний уровень владения эмпатическими компетенциями. В большей степени испытуемые владеют эмпатическими компетенциями «быть способным к эмпатическому пониманию» и «быть способным к эмоциональному «отклику», чем компетенцией «уметь оказывать эмпатическую заботу» [10].

Традиционно в искусстве и повседневной жизни, рассматривая различия между юношами и девушками, большинство ученых придерживаются мнения, что девушки лучше выражают эмоции и более эмпатичны по сравнению с юношами. Это является одним из наиболее простых открытий, которое было сделано в процессе изучения гендерных стереотипов специалистами в этой области.

В своих работах У. Айкс и Ш. Берн [11] отмечали, что мужественность обычно связывают с достижениями, независимостью и стремлением к контролю, в котором на первом месте стоит способность влиять на осознанное выражение или сокрытие своих чувств. О женственности авторы писали, что она, наоборот, ассоциируется с межличностной коммуникацией, стремлением к объединению и активным выражением своих чувств.

Исследования К. Хорни [12] свидетельствуют, что, в соответствии с разделением социальных ролей, сформировался определенный взгляд на девушек, как на инфантильные «создания», которые живут только эмоциями и чувствами.

Во многих исследованиях были выявлены точные различия в эмоциональной сфере юношей и девушек. Так, Л. В. Куликов в своих работах отмечает, что у девушек эмоциональная сфера разнообразнее и сложнее, чем у юношей [13]. Одним из объяснений о различиях в проявлении эмпатии может служить и тот факт, что девушки обычно лучше понимают и объясняют эмоции людей. Проанализировав многочисленный ряд исследований восприимчивости невербальных команд, Дж. Холл обнаружила, что девушки превосходят юношей в расшифровке сообщений, заложенных в эмоциях окружающих, более чувствительны к невербальным проявлениям. Это является свидетельством того, что они более эмпатичны [14].

Как указывает Г. Холл, девушки более искусны в невербальном выражении эмоций. Согласно Э. Коатс и Р. Фельдман, этот факт находит свое подтверждение при выражении положительных эмоций. Они сделали видеозапись поведения и лица людей в разных жизненных ситуациях: счастья, печали и т. д. Когда эти видеозаписи демонстрировались беззвучно, наблюдатели более точно определяли счастливые моменты жизни, если героями были девушки, и выражение гнева, если героями были юноши [15; 16].

В психологических исследованиях достаточно часто обращаются к анализу роли эмпатии в социально-перцептивной стороне общения. В этих исследованиях указывается, что эмпатия способствует более эффективному познанию людьми друг друга, их эмоциональных состояний и переживаний. Эмпатия у юношей и девушек уменьшает эффект искажения восприятия другого человека, рождаемый атрибутивными процессами, и сопровождает формирование более точного первого впечатления [17].

Роль эмпатии в организации коммуникативной стороны общения в группе обучающихся юношеского возраста заключается в предоставлении способа, основанного на вчувствовании, получении, обработке и проверке достоверности информации. Эмпатия также выполняет функцию корректировки выбранных способов взаимодействия на основе эмпатийной обратной связи [17].

Многими исследователями, независимо от того, какой они следуют теоретической модели объяснения насилия и агрессии, указывается на низкий уровень эмпатии, как на одну из причин проявления агрессии. Так, группа американских психологов, опираясь на результаты не одной серии проведенных экспериментов, пришла к выводу, что способность к когнитивной эмпатии, т. е. способность индивида к оценке перспективы происходящего с другим человеком и к ориентации на эту перспективу, отрицательно коррелирует с выбором конфликтных стратегий взаимодействия и такой чертой личности, как агрессивность. Способность ориентироваться на перспективу положительно коррелирует со склонностью субъекта конструктивным образом решать конфликтные ситуации. В ситуации очень высокой или очень низкой степени вероятности проявления агрессии способность индивида к оценке перспективы не может предотвратить или затормозить собственные агрессивные действия. Только в случае,

когда степень вероятности осуществления деструктивных действий приближается к неким средним величинам, когнитивная эмпатия может выступать как механизм торможения агрессии [18].

Далее следует отметить, что на развитие человека с момента рождения оказывают большое влияние родители и семья. В развитии эмпатии играет огромнейшую роль общение детей с родителями, так как ребенок не может самостоятельно научиться сопереживать из-за нехватки опыта. Развитие эмпатии происходит у детей, которым смогли дать в семье любовь, заботу, внимание, тепло, которые видели образец сочувствия со стороны родителей к себе и окружающим. Эмпатия у ребенка возможна лишь тогда, когда родители понимали чувства и эмоции детей. Нарушение контакта с родителями травмирует психику ребенка и негативно сказывается на его развитии в любом возрасте.

В современном обществе особое внимание обращено на многодетные семьи, так как поддержка семей при рождении и воспитании детей — это одно из важнейших направлений государственной политики Республики Беларусь. Приоритетным в сфере стимулирования рождаемости является поддержка многодетным семьям. В связи с этим в стране увеличивается рождаемость и количество семей, воспитывающих трех и более детей. Следовательно, встает необходимость изучения особенностей воспитания и развития ребенка в таких семьях.

По данным Е. Столлэнда [19], эмпатийность зависит от порядка рождения ребенка и от количества детей в семье. Первые и единственные дети в семье более склонны к эмпатии, если люди, как объекты эмпатии, отличаются от них, зависят от них, не соревнуются с ними, обладают более высоким или более низким статусом. Чем больше выражен мотив личного успеха, тем меньше выражена способность к эмпатии. Позднорожденные переживают за людей, если они похожи, обладают равным статусом, если отношения с объектом эмпатии у них взаимны и равно зависимы. В ситуации соревнования эти дети проявляют большую эмпатию по сравнению с первыми.

Многочисленные исследования показали, что в семье с одним ребенком формирование у него эмпатических способностей происходит более медленно, чем в семьях, где воспитывается несколько детей, или в учреждениях дошкольного образования

с хорошо поставленным воспитательным процессом. Ребенку отождествить и идентифицировать себя с другим человеком легче, когда этим другим является его сверстник [19].

Исследования М. Блок позволяют констатировать, что родители ведут себя по-разному с сыновьями и дочерьми. В частности, дочерей стараются воспитывать так, чтобы они выражали свои чувства и эмоции и всегда были в хороших отношениях с окружающими. Родители поощряют сыновей за проявление независимости и учат, что нужно постоянно контролировать свои эмоции. Поэтому, возможно, у юношей менее богатый, чем у девушек, опыт в сфере эмпатийной отзывчивости, и в результате они просто не знают, как реагировать на эмоциональный дискомфорт другого человека [11].

По результатам ряда исследований отмечается взаимосвязь между особенностями воспитания в семье и характером эмпатии у ребёнка. А. Валлон подчеркивал важность проявления родителями эмоциональной близости к ребенку, так как именно потребность в эмоциональном контакте преобладает на первых этапах онтогенеза, и удовлетворение данной потребности позволяет в будущем ребенку научиться осознавать и реагировать на переживания партнера по взаимодействию, предвидеть последствия своего поведения [20].

Как считает Г. Крайг, в современной психологии имеют место возрастно-половые особенности развития эмпатии. Поскольку девочки созревают несколько быстрее, следовательно, и эмпатия развивается у них несколько раньше, чем у мальчиков [21].

В современных исследованиях делается акцент на конкретизации характеристик взаимоотношений между родителями и детьми и их влияния на особенности эмпатии у детей. По некоторым данным, в семьях, где родители поощряют выражение эмоций у детей, понимают их чувства, принимают участие в их делах, проявляют максимум доверия, тепла и любви, разъясняют им нравственные нормы, воспитывают моральные чувства, у детей высокий уровень проявления эмпатии.

В своих трудах К. Таврис писала, что за различия в эмпатии между юношами и девушками ответственны гендерные роли, поскольку «женские занятия» (например, уход за детьми) требуют большей эмпатийности. Автор описывает результаты исследований, объектом которых были одинокие мужчины, вынужденные забо-

титься о своих детях, так как остались вдовцами или были «брошены» женами. У этих мужчин были зафиксированы типично женские черты. Это свидетельствует о том, что отцы стали заботливыми по отношению к своим детям лишь благодаря сложившимся жизненным обстоятельствам. В данном случае социальная роль потребовала от них эмпатийного поведения, а подобные социальные роли присущи почти исключительно женщинам [11].

Еще одно проведенное нами исследование на базе учреждений образования Брестского региона позволило выявить особенности эмпатии юношей и девушек [22]. Общая выборка испытуемых составила 70 человек в возрасте от 16 до 22 лет. Это молодые люди из многодетных семей, в которых воспитываются трое и более детей, а также неполные семьи с тремя и более несовершеннолетними детьми (Кодекс о браке и семье Республики Беларусь, ст. 62).

В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Опросник общих эмпатийных тенденций».

В результате проведенного исследования мы выяснили, что для большинства юношей и девушек характерен средний уровень общих эмпатийных тенденций (51%), низкий уровень выявлен у 39% испытуемых, высокий уровень — у 10%. Таким образом, большинство испытуемых юношеского возраста нельзя отнести категории особо чувствительных. В межличностных отношениях они склонны судить о других людях по поступкам, а не доверять своим впечатлениям. Им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем юноши и девушки предпочитают контролировать эмоции и чувства. В общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника склонны терять терпение. Юноши и девушки предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, если не уверены, что она будет принята окружающими людьми. Им не свойственна раскованность чувств, и это часто мешает полноценному восприятию людей [23].

Сделав сравнительный анализ полученных результатов, мы выяснили, что нет различий в особенностях проявлениях общих эмпатийных тенденций у девушек и юношей ($t = 0,001$, $p \leq 0,05$). Поэтому данные многих исследований (Т. Бендас, Г. Гейманс, С. Кросс, Л. Мэдсон, А. Фейнгольд и др.) требуют дальнейшей

проверки, так как, анализируя различия между юношами и девушками, мы часто фиксируем, что представительницы женского пола лучше выражают эмоции и более восприимчивы к чувствам окружающих, чем представители мужского пола [24].

Заключение. В юношеском возрасте по-разному происходит формирование эмпатии. У большинства юношей и девушек преобладает средний уровень эмпатии. Это является основополагающим условием в принятии других людей, проявления гибкой позиции по отношению к ним, а в целом гуманизирующим принципом всей системы отношений.

Список цитируемых источников

1. *Mehrabian, A.* Measure of Emotional Empathy / A. Mehrabian, N. A. Epstein // *Journal of Personality*. — 1972. — Vol. 40. — P. 525—543.
2. Психология человека от рождения до смерти / редкол.: А. А. Реан [и др.]. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 656 с.
3. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Калюцкий. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 464 с.
4. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. — М. : Академия, 1999. — 456 с.
5. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2003. — 304 с.
6. *Талайко, С. В.* Психология высшей школы: курс лекций : учеб-метод. пособие / С. В. Талайко. — Мозырь : Белый ветер, 2006. — 202 с.
7. *Рзаева, Ж. В.* Динамика формирования эмпатии у будущих педагогов-психологов в процессе вузовского обучения / Ж. В. Рзаева // *Наука. Образование. Технологии* — 2009 : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 10—11 сент. 2009 г., Барановичи, Респ. Беларусь : в 2 ч. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. И. Кочурко [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — Ч. 1. — С. 77—78.
8. *Рзаева, Ж. В.* Особенности проявления эмпатии у студентов педагогических и психологических специальностей / Ж. В. Рзаева // *Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова.* — Минск : РИВШ, 2010. — Ч. 2. — Вып. 9. (14) — С. 311—316.
9. *Нестер, Е. Ф.* Взаимосвязь эмпатии и личностной креативности студентов педагогических специальностей / Е. Ф. Нестер, Е. Д. Гутор, А. Н. Сермяжко // *Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : материалы*

ХIII науч.-метод. конф. с междунар. участием, 22—23 марта 2018. — Ярославль : ЯрГУ, 2018. — С. 558—560.

10. *Яценко, Т. Е.* Профили эмпатических компетенций будущих специалистов системы образования / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович // Professional science: International scientific journal. — 2016. — № 1. — С. 97—106.

11. *Берн, Ш.* Гендерная психология / Ш. Берн. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — Глава 2. — 320 с.

12. *Ильин, Е. П.* Психология общения / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 576 с.

13. *Ильин, Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — СПб., 2002. — 512 с.

14. *Крейдлен, Г. Е.* Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. Эмоциональный аспект / Г. Е. Крейдлен // Эмоции в языке и речи : сб. науч. ст. / под ред. И. А. Шаронова. — М. : РГГУ, 2005. — С. 282—300.

15. *Майерс, Д.* Изучаем социальную психологию / Д. Майерс. — М. : Академия, 2005. — Ч. 3. — 252 с.

16. *Насиковская, Г. Е.* Роль эмоциональных переживания альтруистической мотивации / Г. Е. Насиковская // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тез. Всесоюз. науч. конф. молодых учёных. — Симферополь : Тавриша, 1983. — С. 52—54.

17. *Пашукова, Т. В.* Эмпатия как компонент общения / Т. В. Пашукова // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. — М., 2009. — 256 с.

18. *Ильин, Е. П.* Психология общения / Е. П. Ильин. — СПб., 2009. — 576 с.

19. *Ильин, Е. П.* Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2007 — 752 с.

20. *Валлон, А.* Психическое развитие ребенка / А. Валлон. — М., 1997. — 190 с.

21. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2000. — 342 с.

22. *Степачёва, С. Г.* Гендерные особенности общих эмпатийных тенденций у учащейся молодежи из многодетных семей / С. Г. Степачёва // Сб. науч. ст. студентов, магистрантов, аспирантов / под общ ред. В. Г. Шадурского. — Минск : Четыре четверти, 2018. — Вып. 19. — С. 224—226.

23. *Клещёва, Е. А.* Организация работы куратора группы со студентами / Е. А. Клещёва, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — 126 с.

24. *Бендас, Т. В.* Гендерная психология / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2005. — 431 с.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

Л. А. Русецкая

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЛИЦАМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ПОТЕНЦИАЛЬНО ВИКТИМНОЙ КАТЕГОРИИ ЛЮДЕЙ

В статье представлены результаты исследования когнитивной составляющей отношения будущих педагогов к лицам с особенностями психофизического развития. Описаны различия в представлениях студентов факультета педагогики и психологии и студентов факультета славянских и германских языков о межличностных качествах, личностных характеристиках лиц с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: отношения; когнитивный компонент отношений; лицо с особенностями психофизического развития.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

L. A. Rusetskaya, Y. V. Gamaniuk

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

ATTITUDE OF FUTURE TEACHERS TO PEOPLE WITH FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article presents the results of a study of the cognitive component of the attitude of future teachers to people with peculiar psychophysical development. The differences in the ideas of students of the Faculty of Pedagogy and Psychology and students of the Faculty of Slavic and Germanic languages about interpersonal qualities, personal characteristics of people with peculiar psychophysical development are described.

Key words: relations; the cognitive component of the relationship; a person with peculiarities of psychophysical development.

Fig. 1. Table 1. Ref.: 4 titles.

Введение. Согласно статистическим данным, на фоне сокращения общего количества детей в возрасте до 18 лет количество детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), нуждающихся в специальном образовании, увеличивается и сегодня составляет 7,14% от общей численности детей в Беларуси.

При этом группа детей с ОПФР неоднородна. Это определяется разнообразием видов нарушений психофизического развития (нарушения слуха, зрения, речи, функций опорно-двигательного аппарата, эмоциональной сферы, интеллектуальная недостаточность), временем наступления нарушения и его глубиной, своевременностью и качеством коррекционно-педагогической и психологической помощи, характером отношений в семье и др. Диапазон различий имеет место и в каждой категории детей с ОПФР.

На фоне растущего уровня культуры, духовности общества, экономического уклада жизни необходим конструктивный подход к решению вопроса образования лиц с ОПФР. В нашей стране приобретает все большую популярность инклюзивное образование.

Инклюзивное или включенное образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями (но не только с особенностями психофизического развития) в общеобразовательных (массовых) школах. В Республике Беларусь огромное внимание уделено детям с ОПФР, что нашло свое отражение в принятой Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР 2016—2020 гг. [1]. Концепция представляет собой систему взглядов на принципы, цели, задачи, приоритетные направления и механизмы развития инклюзивного образования обучающихся с ОПФР в национальной системе образования [2].

Однако введение инклюзивного обучения в массовое образование затруднено не только отсутствием совершенной нормативной базы, но и недостаточной подготовкой педагогических кадров. При этом для педагога важно не только владеть теоретическими знаниями об особенностях нарушений психофизического развития обучающихся, но и позитивно к ним относиться. Именно этот фактор в большей степени влияет на создание благоприятных условий для получения образования лицами с ОПФР на всех возрастных этапах.

Основная часть. Согласно В. Н. Мясичеву, отношения личности представляют результат взаимодействия человека с другими людьми, окружающей средой и результат того, насколько среда способствует развитию индивидуальных черт личности, в том числе и в области предметной деятельности. В структуре отношений В. Н. Мясичев выделяет эмоциональную, оценочную (когнитивную),

познавательную) и конативную (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером взаимодействия личности с окружающей средой и людьми [3].

Эволюция отношения к лицам с ОПФР от нетерпимости и жестокости на ранних этапах развития общества до сострадания, помощи и признания их полного гражданского равноправия привела к новой философии. Важным социальным условием является возможность лиц с ОПФР стать самостоятельными, независимыми, равноправными членами общества, максимально реализуя себя в нем.

Сегодня лица с ОПФР имеют право на получение образования в соответствии с их познавательными возможностями в адекватной их здоровью среде обучения. Их права защищены Законами Республики Беларусь «Аб правах дзіцяці» (1992), «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», Кодексом Республики Беларусь об образовании (2011) [1; 4]. В настоящее время широко внедряется совместное получение образования лицами с ОПФР с их нормально развивающимися сверстниками. Важнейшим условием социальной интеграции является формирование позитивного отношения здоровых граждан к лицам с ОПФР. При этом лица с ОПФР составляют потенциально виктимную категорию людей, т. е. обладают предрасположенностью к позиционированию себя как жертвы в межличностных отношениях. Это во многом обусловлено построением социальным окружением дисфункциональных отношений с лицами с ОПФР, в основе которых необоснованная помощь, снисходительность, внушение им «слабости и беззащитности», формирование у них установки «мне должны» (как компенсация имеющейся физиологической уязвимости). Поэтому актуальность приобретает формирование у будущих педагогов умения выстраивать ассертивные межличностные отношения с детьми с ОПФР, базирующееся на раскрытии их потенциала, поддержании их самостоятельности и формировании у них чувства самодостаточности.

Нами было проведено исследование, выполненное при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект

№ 18-513-00010). Цель исследования — изучение отношения будущих педагогов к лицам с ОПФР. Мы предположили, что существуют различия в когнитивном компоненте отношения к лицам с ОПФР у будущих педагогов разных специальностей.

Исследование проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку составили 140 студентов, обучающихся на педагогических специальностях: 70 студентов факультета славянских и германских языков; 70 студентов факультета педагогики и психологии. Для проведения исследования был использован диагностический инструментарий: «Диагностика межличностных отношений (Т. Лири, в адаптации Л. Н. Собчик)»; тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой).

Вычисление средних баллов по шкалам методики Т. Лири позволило создать личностный профиль лиц с ОПФР, имеющийся в сознании студентов (рисунок 1).

Согласно методике, характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям, у которых не наблюдается акцентуаций и явных трудностей социальной адаптации. Максимально выраженные октанты, соответствуют преобладающему стилю межличностного поведения.

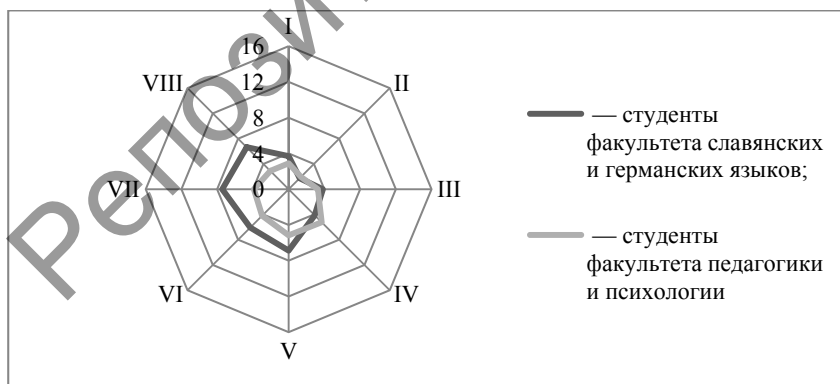


Рисунок 1 — Личностный профиль человека с ОПФР в представлении студентов педагогических специальностей разных факультетов

Так, студенты педагогических специальностей факультета педагогики и психологии отметили, что людям с ОПФР свойственны недоверчиво-скептический (IV) и покорно-застенчивый (V) типы построения межличностных отношений. Студенты факультета славянских и германских языков выделили сотрудничающий-конвенциональный (VII), покорно-застенчивый (V), ответственно-великодушный (VIII) и зависимый-послушный (VI) типы межличностных отношений, как наиболее свойственные человеку с ОПФР.

Применение U -критерия Манна—Уитни позволило подтвердить различия в когнитивной составляющей отношения студентов двух факультетов к лицам с ОПФР. Выявлены статистически значимые различия в представлениях студентов двух факультетов о склонности лиц с ОПФР к следующим типам отношений:

– властно-лидирующему ($U = 1896$, $p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще, чем студенты факультета педагогики и психологии указывали на отсутствие лидерских качеств у лиц с ОПФР;

– недоверчивому-скептическому ($U = 1644$, при $p \leq 0,05$). Студенты факультета педагогики и психологии чаще указывали на то, что лица с ОПФР обидчивы, недоверчивы и подозрительны;

– покорно-застенчивому ($U = 1688$, $p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще, чем студенты факультета педагогики и психологии, указывали, что лица с ОПФР покорные, испытывают чувство вины, скромные;

– зависимо-послушному ($U = 1513$, $p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще, чем студенты факультета педагогики и психологии, характеризовали лиц с ОПФР, как обладающих конформностью, мягкостью, не ожидающих помощи и советов;

– сотрудничающе-конвенциональному ($U = 1067$, $p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще, чем студенты факультета педагогики и психологии, указывали, что лица с ОПФР обладают слабой склонностью к сотрудничеству, кооперации, гибкости и компромиссности при решении проблем и в конфликтных ситуациях;

– ответственно-великодушному ($U = 1030$, $p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще, чем студенты факультета педагогики и психологии, указывали, что лица с ОПФР

ответственные по отношению к людям, деликатные, мягкие, добрые, проявляющие сострадание, заботу, ласку, бескорыстные и отзывчивые.

Исходя из базового варианта интерпретации методики «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, в структуре отношения будущих педагогов к лицам с ОПФР мы выделили 7 групп характеристик личности: социальные, коммуникативные, материальные, физические, деятельные, перспективные, рефлексивные. Мы произвели ранжирование личностных характеристик человека с ОПФР, имеющихся в представлении студентов разных факультетов.

Три верхних строки заняли рефлексивные, коммуникативные и деятельные содержательные характеристики личности человека с ОПФР у обеих групп испытуемых. У студентов факультета славянских и германских языков и факультета педагогики и психологии данные блоки характеристик находятся в одинаковой позиции. По остальным же компонентам результаты существенно отличаются (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Сравнение преобладающих видов содержательных характеристик личности человека с ОПФР в сознании студентов

Блоки содержательных характеристик личности человека с ОПФР	Студенты факультета славянских и германских языков		Студенты факультета педагогики и психологии	
	Количество	%	Количество	%
Рефлексивный	70	100	70	100
Коммуникативный	64	91,43	65	92,86
Деятельный	53	75,71	65	92,86
Физический	51	72,86	24	34,29
Социальный	50	71,43	24	34,29
Перспективный	42	60	19	27,14
Материальный	16	22,86	7	10

Применение *U*-критерия Манна—Уитни позволило подтвердить различия в представлении факультета славянских и германских языков и факультета педагогики и психологии о содержательных характеристиках личности человека с ОПФР:

- социальные характеристики ($U = 1156, p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще указывают на общепринятые социальные характеристики и принадлежность к определенной социальной группе при описании человека с ОПФР;
- коммуникативные характеристики ($U = 1032, p \leq 0,05$). Студенты факультета педагогики и психологии чаще отмечали личностные характеристики людей с ОПФР, связанные с общением;
- физические характеристики ($U = 1268, p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще отмечали телесно-физические характеристики, описывая лиц с ОПФР;
- деятельные характеристики ($U = 1604, p \leq 0,05$). Студенты факультета педагогики и психологии чаще описывали особенности поведения человека с ОПФР;
- перспективные характеристики ($U = 1148, p \leq 0,05$). Студенты факультета славянских и германских языков чаще, чем студенты факультета педагогики и психологии, обозначали пожелания, намерения, стремления лиц с ОПФР.

Заключение. В ходе исследования мы подтвердили наличие различий в когнитивном компоненте отношения студентов разных факультетов к лицам с ОПФР. Так, студенты факультета славянских и германских языков, описывая человека с ОПФР, называли общепринятые социальные характеристики, принадлежность к определенной социальной группе, телесно-физические характеристики. В характеристиках присутствовали намерения и пожелания лиц с ОПФР, связанные с их перспективой. Студенты факультета славянских и германских языков наделяют человека с ОПФР такими качествами, как покорность, мягкость, скромность, доверчивость, конформность. В их представлении лица с ОПФР склонны испытывать чувство вины, не обладают лидерскими качествами, не ждут помощи и советов, не всегда и вежливы.

В то же время студенты факультета педагогики и психологии чаще отмечали коммуникативные качества лиц с ОПФР, характеристики поведения, обидчивость, недоверчивость и подозрительность.

Таким образом, отношение студентов к лицам с ОПФР не является враждебным. При описании лиц с ОПФР студенты разных факультетов сделали акцент на указании их рефлексивных качеств.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития : утв. приказом министра образования Респ. Беларусь 22.07.2015 № 608 : офиц. текст. — Минск, 2015. — 17 с.
2. О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь (проект) от 4 янв. 2014 г. // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravo.by>. — Дата доступа: 10.02.2018.
3. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений : Избранные психологические труды (под ред. А. А. Бодалева) / В. Н. Мясищев. — М. : МОДЭК : МПСИ, 2004. — 305 с.
4. *Буковцова, Н. И.* Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья : проблемы и перспективы / Н. И. Буковцова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. — М., 2011. — 244 с.

Материал поступил в редколлегию 20.03.2018

УДК 376.37: 37.013

Т. Н. Семенова

*Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева,
Чебоксары, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И ЧУВАШСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

В данной статье представлены результаты экспериментального исследования по проблеме использования средств народной педагогики в развитии и коррекции детской речи. Раскрыты особенности сформированности навыков пересказа у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня, представлены содержание и результаты формирующей коррекционно-логопедической работы по их формированию на материале русских и чувашских народных сказок.

© Семенова Т. Н., 2019

Ключевые слова: навыки пересказывания; народная сказка; дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Библиогр.: 1 назв.

T. N. Semenova

Chuvash state pedagogical University after I. Yakovlev, Cheboksary, Russia

FORMATION OF TRANSLATION SKILLS AT PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL DISABILITIES OF SPEECH ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHUVASH FOLK TALES

This article presents the results of an experimental study on the use of folk pedagogics in the development and correction of children's speech. The features of formation of retelling skills in children 5-6 years with General underdevelopment of speech level III, the content and results of forming correctional speech therapy work on their formation on the basis of Russian and Chuvash folk tales.

Key words: retelling skills; folk tale; pre-school age; general underdevelopment of speech.

Ref.: 1 title.

Введение. Анализ специальных исследований, проведенных В. К. Воробьевой, В. П. Глуховым, Т. А. Ивляковой, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, А. В. Семенович по проблеме развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), свидетельствует, что расстройство восприятия, понимания и воспроизведение связного монологического высказывания является у них устойчивым компонентом в структуре речевого недоразвития.

Народные сказки — эффективное средство развития связной речи. Они являются интегративной деятельностью, в которой действия воображаемой ситуации тесно связаны с реальной коммуникацией, направленной на творчество, самостоятельность, активность, регуляцию ребенком своего эмоционального состояния. Народная сказка не только приобщает детей к этнокультуре, но и побуждает к активной речи (рассуждать, анализировать, находить и обосновывать причинно-следственные связи, делать выводы).

Основная часть. Целью исследования являлось выявление и экспериментальное обоснование педагогических условий

формирования навыков пересказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами народных сказок. Гипотеза исследования состояла в предположении того, что формирование навыков пересказывания у дошкольников 5—6 лет с ОНР будет более эффективным, если использовать в логопедической работе русские и чувашские народные сказки.

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление уровня сформированности навыков пересказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Экспериментальное исследование проходило на базе МБДОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» г. Чебоксары. В эксперименте приняли участие 16 детей 5—6 лет с общим недоразвитием речи, по 8 человек в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах. На этапе констатации мы использовали методику В. П. Глухова [1], состоящую из двух серий: оценка пересказа текста- повествования с наглядной опорой в виде серии сюжетных картинок, а также без визуальной опоры.

Качественный анализ результатов исследования проводился с опорой на основные требования к пересказам: понимание и осмысленное воспроизведение текста сказки; полнота передачи основного содержания; логичность и последовательность изложения; отсутствие либо наличие пауз (ритмичность и плавность); передача диалогов действующих лиц; использование в речи авторского словаря; интонационная выразительность пересказа; самостоятельность изложения.

Результаты первичной диагностики показали, что у 50% детей выявлен средний уровень сформированности навыков пересказывания, у 50% — низкий уровень. В контрольной группе 100% детей со средним уровнем сформированности навыков пересказывания. Дети со средним уровнем пересказывали тексты с некоторой помощью экспериментатора (побуждения, стимулирующие вопросы). Они полностью передали содержание текста, однако пропускали отдельные моменты или даже целый фрагмент, неоднократно нарушали связность изложения, допускали единичные смысловые несоответствия.

Испытуемые с низким уровнем пересказали текст только по наводящим вопросам, у них значительно страдала связность изложения, отмечались пропуски частей текста, смысловые ошибки, нарушение последовательности и логики изложения, однообразие и бедность употребляемых средств языка.

Представленные количественные и качественные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной логопедической работы по формированию навыков пересказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В качестве коррекционно-развивающей технологии в этом контексте мы выбрали русские и чувашские народные сказки.

При разработке системы работы по формированию навыков пересказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на материале народных сказок мы опирались на труды Л. Б. Барабановой, Н. Ю. Беловой, В. М. Ивкиной, О. Ю. Кудрявной, Т. Н. Семеновы, Т. Я. Ярошевич и др.

При отборе народных сказок для работы предпочтение отдавалось текстам с однотипными эпизодами, повторяющимися событиями, текстам с четким делением на фрагменты. Учитывалась доступность литературного произведения, соответствие возрастным и психофизическим особенностям детей с ОНР, особенности высших психических функций и их жизненный опыт. Обязательна сюжетная занимательность, простота и ясность композиции народной сказки.

Последовательность использования отобранных сказок определялась ее степенью доступности речевого материала, сложности ее композиционной структуры, объемом текста: «Лиса и кувшин», «Заяц-хвастун», «Царевна-лягушка», «Крылатый, мохнатый да масляный», «Сивка-Бурка», «Хаврошечка», «Финист — Ясный сокол», «Юман-батыр», «Почему сосна и ель вечно зелёные», «Лиса и Дятел», «Лиса-плясунья», «Иван», «Дети Ветра».

Структура занятия по пересказыванию народных сказок:

1. Первичное чтение сказки без установки на запоминание и пересказ в целях целостного эмоционального и художественного восприятия сказки детьми.

2. Вторичное чтение произведения с установкой на запоминание с последующим пересказом и словарная работа.

Беседа по содержанию: поисковые, наводящие и репродуктивные вопросы способствовали запоминанию детьми с ОНР последовательности событий в сказке, установлению причинно-следственных связей между ними, пониманию смысла литературного произведения, развитию логического мышления дошкольников. Использовались и наводящие вопросы, акцентирующие внимание

детей на художественных особенностях, изобразительно-выразительных средствах, специфической лексике, сложных для восприятия и понимания синтаксических конструкциях. Также применялись приемы привлечения внимания детей к языку произведения, к авторской характеристике героев, к описанию места и времени действия, к точным определениям, сравнениям, фразеологическим оборотам.

Много внимания в беседе уделялось подготовке детей с ОНР к интонационно-выразительному пересказыванию: выбирался общий тон речи во время пересказа, определенная интонационная выразительность при передаче наиболее ярких фрагментов текста сказки, тембр и интонация персонажей согласно роли. Дети по образцу педагога учились говорить, как герои произведения.

Во время работы над текстом народных сказок дети рассматривали иллюстрации, выстраивали серию сюжетных картинок, согласно логике изложения в сказке, придумывали дополнительную либо пропущенную картинку к фрагментам текста, подбирали фразы из сказки к каждой картинке и др. Использовались выборочное чтение, заучивание ключевых фрагментов, прямой речи персонажей, изобразительные средства (метафоры, эпитеты, сравнения, зачины, повторы). После первичного ознакомления со сказкой детям предлагались лексико-грамматические игры и упражнения, согласно тексту сказки. Дети подбирали признаки и действия к предметам и героям; придумывали новые характеристики, синонимы, антонимы, родственные слова, образовывали новые слова с помощью суффиксов и приставок, распространяли и преобразовывали предложения.

В ходе третичного ознакомления со сказкой использовалась наглядная опора (картинный план) и деление текста на части. Затем дети делали пересказ самостоятельно.

Приводим план-конспект одного из проведенных занятий по обучению пересказу на материале чувашской народной сказки «Почему сосна и ель вечно зелёные».

1. Словарная работа на основе наглядного материала: стая, пронизывающий ветер, польнь, богатырь, птичка-невеличка, ветла, птаха, горемыка, разговаривают свысока, впала в отчаянье, ступать, сердобольная, можжевельник, раздеть донага.

2. Беседа по содержанию сказки:

– Почему птицы начали сбиваться в стаи и заторопились в тёплые страны? (Очень рано наступила осень. Ещё и листья с деревьев не опали, а уже завернули сильные холода.)

– Почему змеи, ящерицы, всякие лесные зверушки залезли в свои норы и дупла? (Спасались от холода.)

– Смогла ли улететь со стаей маленькая птичка? Почему? (Нет, не смогла, потому что у нее было поранено крыло, и она осталась одна в чистом поле на ветру.)

– Где сидела и горевала птичка? (Под кустиком полыни.)

– Что придумала птичка, чтобы не погибнуть, а перезимовать? («Поскачу-ка я в этот лес, может, деревья сжались надо мной и пустят на свои ветки перезимовать».)

– Какое дерево встретила птичка первым на опушке леса? (Кудрявую красавицу-берёзу.)

– Что ответила береза птичке на ее просьбу перезимовать? («Веток у меня много, листьев ещё больше, мне за ними надо смотреть, до тебя ли тут!»)

– Какое дерево встретила птичка вторым? (Развесистый дуб-великан.)

– Что ответил дуб птичке на ее просьбу перезимовать? («Если всех пускать на зиму, вы у меня ни одного жёлудя не оставите. Нет, нет, не пущу, иди своей дорогой».)

– Какое дерево птичка увидела около речки, которое до самой воды уронило свои ветви? (Могучая ветла)

– Что попросила ветлу птичка? («Добрая ветла, твои ветки густые, уютные, пусти меня прожить на них до весенних тёплых дней».)

– Почему бедная пташка впала в отчаянье? (Никто её, горемыку, не пускает на зиму, все-то разговаривают свысока.)

– Кто заметил несчастную птицу в глубине леса? (Зелёная ель.)

– Почему ель назвали сердобольной?

– Кто еще пожалел пташку и загоразживал ее от холодных северных ветров? (Старая сосна.)

– Кто еще принял участие в судьбе маленькой птички? (Росший между елью и сосной можжевельник.)

– Что пообещал можжевельник птичке зимой? («Буду кормить своими ягодами».)

– Что спросил разбушевавшийся ветер у Мороза? («Батюшка-Мороз, со всех деревьев листья сорвать или на каких-то оставить?»)

– Что ответил ветру Мороз? («С берёз, с вётел — со всех, что в листья одеты, срывай. А те деревья, что взяли под защиту маленькую пташку, не трогай, пусть они и зиму стоят зелёными».)

3. Динамическая пауза:

– Ветер дует нам в лицо / закачалось дерево (вместе с ребенком имитируем дуновение ветра, качая туловище и помогая руками).

– Ветер тише, тише, тише (присесть).

– Дерево все выше, выше (встать и вытянуть руки вверх).

– Во дворе стоит сосна / К небу тянется она.

– Тополь вырос рядом с ней / Быть он хочет подлинней (стоя на одной ноге, потягиваемся — руки вверх, потом стоя на другой ноге).

– Ветер сильный налетал / Все деревья раскачал (наклоны корпуса вперед — назад).

– Ветки гнутся взад-вперед / Ветер их качает, гнёт (рывки руками перед грудью).

– Будем вместе приседать / Раз, два, три, четыре, пять (приседания).

– Мы размялись от души / И на место вновь спешим (дети идут на места).

4. Речевые игры и упражнения по содержанию текста:

Подбери признаки (не менее трех признаков): береза (какая?) — ..., ель (какая?) —

Подбери действия (не менее трех действий): береза (что делает?) — ..., лист (что делает?) —

Какая ветка? У березы ветка — березовая, у ивы — ..., у дуба — ..., у ели — ..., у сосны — ..., у можжевельника —

Покажи и назови части дерева: корни, ствол, крона, ветка, лист.

Посчитай: одна береза, две ..., три ..., четыре ..., пять ...; один дуб, два ..., три ..., четыре ..., пять ...; одно дерево, два ..., три ..., четыре ..., пять... .

Скажи ласково: лист — листочек, сосна — ..., иголка — ..., береза — ..., ветка — ..., дерево — ..., можжевельник — ..., ель —

Один — много (множественное число): лист — листья, сосна — ..., иголка — ..., береза — ..., ветка — ..., дерево — ..., дуб — ..., ветла — ..., ствол —

Есть — нет (родительный падеж единственного числа): дуб — нет дуба, дерево — ..., иголка — ..., корень — ..., сосна — ..., ель — ..., лист — ..., хвоя — ..., ствол —

Результаты контрольного эксперимента показали, что в экспериментальной группе количество испытуемых с высоким уровнем сформированности навыков пересказывания увеличилось на 10%, в то время как в контрольной — всего на 7%. Эти дети самостоятельно пересказывали сказку, связно и логично передавали содержание текста, соблюдали последовательность изложения, употребляли разно-

образные языковые средства в соответствии с текстом произведения, при пересказе соблюдали грамматические нормы родного языка.

Испытуемых со средним уровнем в экспериментальной группе стало на 10% меньше, чем на этапе констатации, за счет перехода данных детей на высокий уровень, а в контрольной группе этот показатель уменьшился лишь на 5%. Они пересказывали тексты с некоторой помощью экспериментатора (побуждения, стимулирующие вопросы). Была характерна полная передача содержания текста, пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения. Низкого уровня ни в одной из групп не осталось.

Заключение. Положительная динамика уровня сформированности навыков пересказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР свидетельствуют об эффективности проведенной работы с использованием народных сказок.

Наблюдения за речью детей на логопедических занятиях и контрольное исследование в динамике показало, что в результате проведенной коррекционно-педагогической работы отмечается продвижение детей экспериментальной группы в овладении умениями и навыками пересказывания. Это подтверждается повышением самостоятельности детей при пересказе народных сказок, улучшением показателей последовательности, связности, информативности повествования, выраженными положительными сдвигами в лексико-грамматическом оформлении связных высказываний. Необходимо отметить и усложнение синтаксической структуры предложений в пересказах, уменьшение количества грамматических ошибок.

Работа выполнена в соответствии с Техническим заданием на проведение научно-исследовательской работы по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров в 2018 г. (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ им. М. Е. Евсевьева).

Список цитируемых источников

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. — М. : АРКТИ, 2004. — 168 с.

Материал поступил в редколлегию 03.05.2018

Е. И. Скрипачёва

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск, Беларусь*

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЕГО КОМПОНЕНТОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена развитию просоциального поведения в младшем школьном возрасте. Рассматриваются основные компоненты проявления просоциальности на данном возрастном этапе.

Ключевые слова: младший школьник; просоциальное поведение; сопереживание; сочувствие; эмпатия

Табл. 1. Библиогр.: 19 назв.

E. I. Scripachyova

Vitebsk state University after P. M. Masherov, Vitebsk, Belarus

DISPLAY OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF INFANT PUPILS AND ITS COMPONENTS

The article is devoted to the development of prosocial behaviour of the pupils of infant school. It describes the main components of prosociality at this age.

Key words: an infant pupil, prosocial behaviour, compassion, sympathy, empathy.

Table 1. Ref.: 19 titles.

Введение. Просоциальное поведение является важным социальным явлением на современном этапе развития общества. Данный феномен возник весьма недавно, набирая свою популярность. С момента рождения начинается закладываться просоциальность.

Младший школьный возраст определяется как сензитивный период для развития нравственных и моральных качеств, в который развиваются навыки общения со сверстниками, происходит воспитание культуры межличностных отношений, устанавливаются прочные дружеские контакты. Формирование просоциального

поведения и его компонентов на данном возрастном этапе происходит путем комплексных действий между воспитанием ребенка в семье и взаимодействием в школе. Внутренняя деятельность ребенка по изменению собственного поведения и определенная реакция на похвалу или наказание помогают сформировать основы просоциального поведения.

Изучением генезиса просоциального поведения в контексте возрастного развития занимались (В. В. Абраменкова, И. Р. Алтунина, Л. П. Выговская, Т. П. Гаврилова, В. В. Галанина, Т. Н. Котова, Н. В. Кухтова, С. К. Нартова-Бочавер, Е. О. Смирнова, Л. П. Стрелкова, В. Г. Утробина, И. М. Юсупов, Т. В. Юдина). Среди зарубежных психологов изучением данной проблемы занимались (С. Batson, R. B. Cialdini, N. Eisenberg, N. Feshbach, M. L. Hoffman, D. T. Kenrick, J. Strayer, W. Roberts).

Основная часть. Младший школьный возраст называют вершиной детства. В современной периодизации психического развития он охватывает период от 6—7 до 9—11 лет. Нравственные чувства младших школьников развиваются в учебной деятельности, в повседневных взаимоотношениях с учителем и одноклассниками.

Цель исследования — изучить просоциальное поведение и его компоненты у детей младшего школьного возраста. Материалом послужили работы современных ученых-психологов, фактологические данные. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников. Для достижения поставленной цели был применен контент-анализ.

Центральное событие в жизни младшего школьника — поступление в школу, переход к систематическому обучению. Особый интерес представляют взаимоотношения первоклассников со взрослыми и сверстниками, появление дружеских отношений.

Просоциальное поведение в течение обучения в начальной школе имеет тенденцию увеличиваться. Зарубежные исследователи (V. Zande, W. James) утверждают, что в младшем школьном возрасте дети более просоциальны, чем в дошкольном. Индивидуальные различия просоциального поведения показывают некоторую стабильность в начальной школе, а просоциальная тенденция является хорошим прогнозом социального привыкания. В частности,

дети, у которых низкий уровень просоциального поведения, чаще всего не принимаются сверстниками и принимают антиобщественные роли (например, хулиган), в то же время дети с высоким уровнем просоциального поведения могут лучше преодолевать проблемы поведения. Родные братья и сестры могут оказывать влияние на развитие просоциального поведения друг друга. Дошкольники предлагают эмоциональную поддержку своим младшим братьям и сестрам. Старшие дети более склонны к просоциальному поведению [1].

К 7—8 годам просоциальное поведение связано с успеваемостью и социальным принятием, и в последующие годы это выражается в сотрудничестве, симпатии, в том числе противодействует депрессии и проблемному поведению, мешающим образовательному процессу. Российские исследователи Е. О. Смирнова и В. Г. Утробина, наоборот, указывали на отсутствие просоциальных мотивов у детей данного возраста [2].

Следует отметить, что изначально в российских исследованиях нравственность рассматривалась как основа просоциальности. Б. Г. Ананьев, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, К. В. Макарова, В. С. Мухина установили, что дети младшего школьного возраста характеризуются повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, верой в истинность всего, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм. Нравственная норма может направлять ребенка к определенным действиям и поступкам, а может запрещать или предостерегать от них. Таким образом, принимая во внимание нравственные нормы, детям предъявляются следующие требования, определяющие природу их поведения: дружить с детьми и выбирать себе друга, которому можно доверять; делать добро окружающим людям; трудиться с пользой для себя и других; помогать старшим, своим сверстникам по учебе. Формирование у младших школьников потребности в нравственности и желания осуществить правильный выбор обеспечивает необходимую почву для устойчивых проявлений просоциального поведения [3].

По мнению М. Hoffman, естественное развитие эмпатии в младшем школьном возрасте происходит, главным образом, в направлении более дифференцированного понимания эмоций другого человека. Большое значение имеет то, что такое развитие осуществ-

ляется в близкой связи с углублением понимания собственных чувств [4]. Т. П. Гаврилова указывала на то, что эмпатия у младших школьников может выражаться в двух формах: сопереживание (переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой человек) и сочувствие (чуткое, отзывчивое, отношение к волнениям и переживаниям, несчастью другого человека). Изучив половые проявления эмпатии, она пришла к выводу, что сопереживание характерно для мальчиков, а сочувствие проявляется у девочек [5].

В младшем школьном возрасте у ребенка есть собственный опыт, он способен наблюдать и анализировать действия и поступки собственные и окружающих людей. В знакомых видах деятельности и повседневных ситуациях оценки людей (взрослых и детей) принимаются ребенком только тогда, когда они не противоречат его личному опыту. Эмпатия основана на способности правильно вообразить то, что происходит внутри другого человека, что волнует, к чему стремится, как он чувствует и оценивает себя и мир вокруг. Способность смотреть на людей, понимать различные события их глазами важна для понимания окружающих людей [6].

Переступив порог школы, ребенок попадает в новые психологические условия существования, вследствие этого способность к сочувствию и сопереживанию у некоторых школьников проявляется слабо. Порой неуспех одноклассника сверстники воспринимают со злорадством, а в другом случае держат нейтралитет в аналогичных ситуациях. Это происходит не по причине детского эгоизма, а по причине неумения сопереживать и сочувствовать другим детям. Педагог должен развивать моральные качества ребенка, особенно — умение сопереживать и сочувствовать, так как это является показателем духовности и интеллигентности.

В процессе развития сочувствия и сопереживания неотъемлемым звеном является коллектив класса. О дружбе, как о межличностном союзе, говорить рано, выбор партнера в значительной степени определяется учителем, контакты носят произвольный и выборочный характер. В этом возрасте начинает формироваться представление о ценности другого человека с помощью сочувствия и сопереживания, происходит приобщение ребенка к миру переживаний окружающих людей, возникает потребность в благополучии других людей [7].

Способность к сочувствию и сопереживанию у младшего школьника — важнейший компонент в структуре положительного эмоционально отношения к сверстнику. Она помогает школьнику понимать и эмоционально ярко отзываться на переживание своего [8].

Сочувствие, как правило, опирается на личный прошлый опыт и связано с потребностью в собственном благополучии, интересами, в то время как сопереживание основано на понимании неблагополучия другого человека. Отсюда следует, что сопереживание более напряженное, произвольное и импульсивное по сравнению с сочувствием. Тем не менее, сочувствие не всегда отражает эмпатию, оно может проявляться равнодушно и спокойно. Л. П. Калинин с соавторами полагают, что даже при разделении эмпатийных реакций следовало говорить не столько о критериях расхождения потребностей, сколько о степени эмоциональной привлекательности своего «Я» во время такой реакции. Их мнение было основано на том, что сопереживание является более индивидуальным свойством, так как связано с типологической особенностью (слабость нервной системы), а сострадание — с личностным свойством (формируется в условиях социального научения) [9].

Далее приведен краткий обзор изучения просоциального поведения в младшем школьном возрасте (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Исследования просоциального поведения (ПП) и его компонентов в младшем школьном возрасте

Страна	Автор	Результаты исследования
<i>Просоциальное поведение</i>		
Индия	N. Chadha, G. Misra [10]	С возрастом гедонистические и стереотипные рассуждения уменьшаются, а ориентация на потребности других, взаимную выгоду и усвоенные нормы/ценности увеличивается
Россия	О. М. Башкина [11]	Дети младшего школьного возраста имеют выраженную направленность действий на себя, дети среднего школьного возраста — на сверстника. Следовательно, для первоклассников более значима собственная деятельность и переживания, а для детей среднего школьного возраста — деятельность и переживания товарища

Продолжение таблицы 1

Страна	Автор	Результаты исследования
<i>Проявление эмпатии</i>		
Россия	Е. С. Шамухаметова [12]	Способны проявлять эмпатию к родителям; к сверстникам — незначительно, так как у только начинает складываться структура детских отношений
Россия	В. В. Пантелеева, И. И. Баранецкий [13]	Младшие школьники способны сопереживать и сочувствовать родителям, животным, в меньшей степени — пожилым людям. Сопереживание незнакомым людям и героям художественных произведений выражено в незначительной степени. Ярко проявляется эгоистическая эмпатия, т.е. разрешают проблемные ситуации в свою пользу больше, нежели учитывают чувства и потребности другого человека
Россия	В.А. Тургель, А. С. Раздьяконова [14]	Младшие школьники способны понимать общее эмоциональное состояние других, обладают эмоциональной рефлексией, стремлением помочь
Россия	Е. В. Ананьева К. Н. Пацакула [15]	Младшие школьники эмоциональны, дифференцируют эмоциональное состояние, способны к сопереживанию и сочувствию
Россия	Т. В. Гармаева [16]	Способны сочувствовать, но это не является главной целью, т.к. для них важны собственные чувства. Контрольная группа школьников имеет гуманистическую направленность эмпатии, т.е. способна к сочувствию, готова помочь, чувствительна к нуждам и проблемам других людей, великодушна, склонна многое прощать, не допускает конфликтов. Это говорит о достаточно высоком уровне развития эмпатии
Россия	Е. И. Изотова [17]	Уровень эмпатийности к концу младшего школьного возраста повышается за счет увеличения общего количества эмпатийных актов. Выражена динамика проявления эмпатии к сверстникам и пожилым людям, и менее всего — к животным
Россия	В. П. Кузьмина [18]	Эмпатия влияет на отношение младшего школьника к сверстнику, его включенность в детское сообщество. Детско-родительские отношения влияют на развитие эмпатии,

Окончание таблицы 1

Страна	Автор	Результаты исследования
		посредством принятия / отвержения ребенка, оказания ему помощи и поддержки, разумного контроля и опеки
Россия	В. В. Галанина [19]	Характер эмоционального отношения к сверстнику (симпатия / антипатия) влияет на особенности взаимопомощи. В ситуации предполагаемого поведения дети выражают готовность оказывать помощь сверстнику вне зависимости от своего эмоционального отношения к нему. В ситуации реального взаимодействия дети значительно чаще помогают симпатичному сверстнику, чем сверстнику, к которому испытывают антипатию или относятся безразлично

Заключение. Младший школьный возраст — сензитивный период формирования нравственных отношений и моральных качеств, усвоения норм, способов взаимоотношений, нравственных понятий, что выступает основным условием развития просоциального поведения. Данный возрастной этап характеризуется рядом важных новообразований: навыки саморегуляции собственного поведения, произвольность, смена социальной позиции по отношению к сверстнику, взрослому, изменение отношения к себе. Этому способствует формирование внутреннего обобщенного плана переживаний, который оказывает существенную роль в усвоении и реализации моральных норм (появляется оценка себя, с точки зрения усвоенных правил и норм). Именно в младшем школьном возрасте формируются нравственные убеждения, которые, становясь устойчивыми, принимают участие в регуляции поведения.

Список цитируемых источников

1. Zanden, V. Social Psychology / V. Zanden, W. James. — N.-Y. : McGraw-Hill. Infancy, 1987. — P. 646.
2. Смирнова, Е. О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина // Вопр. психологии. — 1996. — № 3. — С. 5—14.
3. Леценко, Н. В. Особенности нравственного развития младшего школьника / Н. В. Леценко // Инновации образования. — 2007. — № 3. — С. 119—122.

4. *Hoffman, M. L.* Socioemotional development in toddlers: transient processes and transformations / M. L. Hoffman. — New York : Gilford Press, 2007. — P. 132—145.
5. *Выговская, Л. П.* Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. П. Выговская ; НИИ психологии. — Киев, 1991. — 20 с.
6. *Гаврилова, Т. П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Вопр. психологии. — 2004. — № 2. — С. 107—114
7. *Саган, А. В.* Развитие социальных эмоций (сочувствия, сопереживания) младших школьников в процессе общения / А. В. Саган // Проблемы соврем. пед. образования. — 2015. — № 2 (32). — С. 252—260.
8. *Бодалев, А. М.* Основные особенности эмпатического понимания / А. М. Бодалев, Т. Каштанова // Психол. наука и образование. — 1996. — № 3. — С. 17—23
9. Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции / Л. П. Калининский [и др.] // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания : тез. докл. — Омск, 1981.
10. *Чадха, Н.* Образцы просоциального рассуждения в индийских детях / Н. Чадха, Г. Мишра // Психология и развивающееся общество — 2004. — Т. 18. — № 2. — С. 159—186.
11. *Башкина, О. М.* Межличностные отношения в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / О. М. Башкина. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/160/65929.php>. — Дата доступа: 16.04.2018.
12. *Шамухетова, Е. С.* Динамика проявления эмпатии у младших школьников / Е. С. Шамухетова // Образование и наука в современных условиях. — 2014. — № 1. — С. 190—192.
13. *Пантелеева, В. В.* Развитие эмпатии младших школьников средствами духовно-нравственного воспитания / В. В. Пантелеева, И. И. Баранецкий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. — 2017. — Т. 31. — № 4. — С. 74—79.
14. *Тургель, В. А.* Особенности проявления эмпатии у младших школьников / В. А. Тургель, А. С. Раздьяконова // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. — 2015. — Т. 1. — № 1. — С. 274—291.
15. *Ананьева, Е. В.* Эмоциональные характеристики сферы личности младших школьников в системе межличностных взаимоотношений малой группы / Е. В. Ананьева, К. Н. Пацакула // Науч. альманах. — 2016. — № 15. — С. 30—33.
16. *Гармаева, Т. В.* Психология развития эмоциональной культуры младших школьников / Т. В. Гармаева // Мир науки. — 2016. — Т. 4. — № 2. — С. 45—50.
17. *Изотова, Е. И.* Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / Е. И. Изотова // Психологические исследования: электрон. журн. — Режим доступа <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/545-izotova19.html>. — Дата доступа: 04.04.2018.
18. *Галанина, В. В.* Эмоциональное отношение к сверстнику и выполнение нормы взаимопомощи в младшем школьном возрасте / В. В. Галанина // Инновации в образовании. — 2003. — № 1. — С. 57—69.

19. *Прихожан, А. М.* Эмпатия и децентрация как универсальные учебные действия в контексте формирования психологической грамотности младших школьников / А. М. Прихожан // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. — 2015. — С. 10—24.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

УДК 159.9.07

К. Л. Соколова

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Беларусь*

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики профессионального самосознания студентов-психологов. Были обнаружены статистические значимые различия между студентами первого и четвертого курсов, отражающие возрастание значимости профессионального образа «Я» в структуре общего самосознания, увеличение количества студентов, чье эмоциональное отношение к будущей профессии можно охарактеризовать, как положительное.

Ключевые слова: самосознание; студенты; профессиональная идентичность; развитие.

Табл. 3. Библиогр.: 3 назв.

K. L. Sokolova

Gomel State University named after Francisk Scorina, Gomel, Belarus

DYNAMICS OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The article presents the results of empirical research of dynamics of development of professional self-awareness of psychology students. There are statistically significant differences between students of the first and fourth course, reflecting the increasing importance of the professional image of “I” in the structure of general self-awareness, increasing in the number of students, whose emotional attitude to the future profession can be described as positive.

Key words: self-awareness; students; professional identity; development.
Table 3. Ref.: 3 titles.

Введение. Проблема развития самосознания личности является одной из ключевых в современной психологии. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. Проблема развития профессионального самосознания, в отличие от развития самосознания в целом, специфичнее по своему содержанию и связана с профессиональной деятельностью личности — одной из основных форм жизнедеятельности человека.

Момент вхождения юношей и девушек в избранную ими профессию — это не только приобретение соответствующих трудовых навыков и умений, но и активное личностное становление, принятие профессии, вживание в нее. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональной ситуации, зависят эффективность его деятельности, его общее самочувствие.

Данный процесс принято рассматривать как осознание человеком своей принадлежности к профессиональной группе. Содержание профессионального самосознания составляет понимание субъектом именно тех свойств и качеств личности, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности. Профессионально важные качества оказывают заметное влияние на выбор профессиональных целей, на ход выполнения деятельности и на уверенность личности в себе.

Развитие рефлексивных способностей способствует формированию конгруэнтности личностного и профессионального компонентов в структуре самосознания будущих психологов.

Основная часть. В нашем исследовании самосознание рассматривается как осознание себя в целом и как субъекта деятельности в частности. В структуру самосознания находятся три взаимосвязанных компонента: самопознание, самоотношение и саморегуляция. Это единство трех сфер, познавательной, эмоционально-ценностной и действенно-волевой, которое обеспечивает процессуальность самосознания, т. е. процесс накопления знаний о себе, который не приводит к конечному, абсолютному знанию, но делает знание

все более адекватным. К видам самосознания можно отнести: осознание близких и отдаленных целей, мотивов своего «Я» («Я как действующий субъект»), осознание своих реальных и желаемых качеств («Реальное Я» и «Идеальное Я»), познавательные, когнитивные представления о себе («Я как наблюдаемый объект»), эмоциональное, чувственное представление о себе [1].

Формирование личности будущего специалиста и содействие становлению его профессионального самосознания относится к важнейшим задачам профессиональной подготовки. Личностно-профессиональное развитие студентов в учреждении высшего образования напрямую зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в профессиональной деятельности. В процессе профессионального обучения выделяется задача активизации стремления к самопознанию. Осознание своих качеств, способностей, возможностей развития способствует содержательному насыщению учебной деятельности и обогащению смысловых связей. Через самопознание студент начинает ориентироваться в ценностно-смысловом содержании своего сознания. Наличие и осознание значимой цели, идеи, смысла, т. е. содержательного компонента профессиональной направленности, — важное условие профессионального и личностного развития студента [2].

Выборку исследования составили студенты I—IV курсов факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Общее количество испытуемых: 120 человек в возрасте от 18 до 22 лет.

Для исследования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов профессионального самосознания студентов-психологов нами были использованы следующие психодиагностические методики: тест «Кто Я» М. Куна, «Цветовой тест отношений» Б. Ф. Бажица и А. М. Эткинда и методика «Личностный профессиональный план» Е. А. Климова.

Методика М. Куна позволяет исследовать дифференцированность самоосознания и особенности самоотношения (Я-концепция), при этом достоинство получаемых нестандартизированных самоотчетов по сравнению со стандартизированными заключается во множественности вариантов самоописания и возможности анализировать самоотношение, выраженное языком самого субъекта, а не навязанное ему исследователем.

Процедура проведения методики: в течение 10 минут обследуемый должен постараться дать 10 различных ответов на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто я такой?». Ответы ранжируются испытуемыми от более значимых к менее значимым. Все ответы можно отнести к 3 категориям: социальные (высказывания типа «сын», «дочь», «брат», «сестра»); индивидуальные («надежный», «веселый»); профессиональные («будущий специалист», «психолог», «будущий психолог»).

Получены следующие результаты исследования в виде средних ранговых значений профессиональных самоопределений испытуемых с помощью методики М. Куна: I курс — 3,4, II — 3,2; III — 2,6; IV — 1,8.

У студентов-психологов младших курсов средний уровень развития когнитивного компонента профессионального самосознания. На первые места студенты младших курсов ставили такие ответы, как «Я — дочь», «Я — человек», «Я — личность», т. е. ответы социальной категории. В ответах испытуемых III и IV курсов более высокое ранговое значение в самоописании занимали ответы типа «Я — будущий психолог». Значимость выявленных различий проверялась при помощи критерия Манна—Уитни. Достоверные различия были выявлены между результатами студентов-психологов I и IV курсов. Можно говорить о том, что наблюдается позитивная тенденция к возрастанию, хотя и медленному, значимости профессиональной составляющей самосознания для студентов-психологов в период обучения.

Для оценки отношения испытуемых к себе как к будущим психологам нами применялся модифицированный метод цветоассоциативного исследования отношений личности. Порядок работы с испытуемыми был следующим: перед испытуемыми раскладывались на белом фоне в случайном порядке стандартные цветные карточки размером 3×3 см из восьмицветного набора Люшера. На первом этапе диагностики испытуемым было необходимо проранжировать цвета от наиболее приятного к наименее приятному. Далее студентам предлагался список из 8 профессий, относящихся к различным областям профессиональной деятельности, включая профессию психолога. Необходимо соотнести каждую профессию с цветом, который, как кажется испытуемым,

наиболее подходит данной профессии. Соотнесение профессии с предпочитаемым или неприятным для респондента цветом позволяет выявить эмоциональное отношение студента к его будущей профессии (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования профессионального самосознания студентов с помощью методики ЦТО (в %)

Курс	Отношение к профессии	
	Позитивное	Негативное
I	63	37
II	61	39
III	76	24
IV	83	17

Анализ отношения студентов к себе, как к будущим субъектам профессиональной психологической деятельности, показал, что на протяжении обучения в высшей школе на каждом курсе выявляется довольно значительное число студентов, имеющих негативный образ будущей профессии. Однако к старшим курсам число таких испытуемых несколько снижается, напротив увеличивается количество студентов, считающих профессию психолога эмоционально привлекательной. Значимость различий между результатами студентов разных курсов выявлялась при помощи критерия Фишера. Статистически значимыми являются различия между студентами-психологами I и IV курсов.

Далее для изучения действенно-волевого компонента профессионального самосознания была использована методика «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов, в адаптации Л. Б. Шнейдер). Студентам была предложена анкета, состоящая из семи пунктов, ответы на которые позволяли выявить представления респондентов о своих перспективах профессиональной деятельности: главная профессиональная цель (мечта); ближние профессиональные цели; требования, которые предъявляет будущая профессия к человеку; свои возможности для достижения намеченной цели; представления о путях подготовки для достижения выбранных целей; наличие и обоснованность резервного варианта;

практическая реализация личного профессионального плана. По мнению авторов методики, эти пункты позволяют валидно диагностировать профессиональную идентичность студента.

Результаты обрабатывались по следующей схеме. Если студент по определенному пункту отвечал таким образом, что отражалась суть вопроса, и при этом ответ касался будущей профессии, то он оценивался в 1 балл. Все полученные ответы суммировались. В дальнейшем все респонденты делились на три категории по степени выраженности профессиональной идентичности: 0—2 балла — невыраженная, пассивная профессиональная идентичность студента (низкий уровень развития профессиональной идентичности); 3—5 баллов — средневыраженная профессиональная идентичность студента (средний уровень развития профессиональной идентичности); 6—7 баллов — выраженная активная профессиональная идентичность студента (высокий уровень развития профессиональной идентичности) [3].

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Результаты исследования профессионального самосознания студентов с помощью методики «Личный профессиональный план» (в %)

Курс	Степень выраженности профессиональной идентичности		
	Невыраженная	Средневыраженная	Высоковывраженная
I	13	68	19
II	15	67	18
III	11	73	16
IV	5	71	24

Как видно, для большинства студентов-психологов на протяжении обучения в высшей школе характерен средний уровень сформированности профессиональной идентичности. В интерпретации Л. Б. Шнейдер таких студентов можно определить, как обладающих выраженной пассивной профессиональной идентичностью. Студенты усваивают основные знания, требования профессии, осознают свои возможности, представления о выполнении данной деятельности, осуществляют ее по шаблону. Их можно охарактеризовать как осведомленного, а тождественность с про-

фессией устанавливается в модальности «знаю». Действенно-волевой компонент профессионального самосознания недостаточно сформирован. Студенты не обладают четкими и определенными профессиональными планами.

Лишь четверть студентов-психологов к концу обучения осуществляет поиск дополнительных, индивидуальных путей профессиональной подготовки, стремится к практической реализации выбранных профессиональных целей, самостоятельно и осознанно выполняет деятельность. Такие студенты отличаются самоорганизованностью, формированием индивидуального стиля деятельности, их тождественность с профессией устанавливается в модальности «могу». Статистическая обработка данных при помощи критерия Манна—Уитни показала, что различия в сформированности профессиональной идентичности студентов различных курсов не являются значимыми.

В результате проведенного эмпирического исследования было выявлено, что в период обучения в учреждении высшего образования профессиональное самосознание студентов-психологов изменяется. Были обнаружены существенные различия между студентами первого и четвертого курса, отражающие возрастание значимости профессионального образа «Я» в структуре общего самосознания, увеличение количества студентов, чье эмоциональное отношение к будущей профессии можно охарактеризовать, как положительное. Вместе с тем, лишь 24% студентов выпускного курса обладают высокой степенью выраженности профессиональной идентичности и готовы к самостоятельному управлению процессом дальнейшей профессионализации. Среди студентов разных курсов не было выявлено статистически значимых различий в показателях профессионального самосознания, отражающих готовность к профессиональной самореализации и саморегуляции.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию профессионального самосознания будущего психолога как субъекта деятельности. Для этого необходимо:

– увеличить количество практико-ориентированных дисциплин и практико-ориентированных занятий (лабораторные, выездные занятия) в учебном плане будущих психологов;

- увеличить продолжительность производственных практик, дабы преодолеть разрыв между учебной и профессиональной деятельностью;
- расширять использование активных, проблемных, экспериенциальных форм обучения, направленных на развитие рефлексивной культуры студентов и позволяющих более эффективно переносить полученные знания в область практической деятельности;
- проводить психологические тренинги, направленные на развитие профессионально-значимых качеств личности и формирование профессиональных ценностей;
- использовать в процессе обучения супервизию, как средство развития профессионала-психолога;
- гармонизировать сферу отношений между студентом и преподавателем, как основу для идентификации студентов с состоявшимся профессионалом;
- внедрять акмеологический компонент в программы читаемых дисциплин, а также информировать студентов о возможностях и путях дальнейшей профессионализации.

Список цитируемых источников

1. *Климов, Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : Ин-т практ. психологии, 2005. — 400 с.
2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 312 с.
3. *Шнейдер, Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 127 с.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2018

Н. С. Тхорик, М. С. Полешук, С. А. Баргашевич
Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ–ВОЛОНТЕРОВ

В статье представлены результаты теоретического исследования социально-психологических характеристик, определяющих потенциальные возможности студентов овладевать и успешно заниматься волонтерской деятельностью. Приведены результаты эмпирического исследования субъективного контроля и динамического взаимодействия потерь и приобретений жизненных ресурсов у студентов-волонтеров.

Ключевые слова: студенты-волонтеры; волонтерская деятельность; субъективный контроль; социально-психологические характеристики личности.

Библиогр.: 6 назв.

N. S. Thorik, M. S. Polecsuk, S. A. Bartachevich
Baranovich state University, Baranovich, Belarus

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY OF STUDEN- VOLUNTEERS

The article presents the results of a theoretical study of the socio-psychological characteristics that determine the potential opportunities for students to master and successfully engage in volunteer activities. The results of an empirical study of the subjective control and dynamic interaction of losses and acquisitions of vital resources from student volunteers are presented.

Key words: student volunteers; volunteer activities; subjective control; socio-psychological characteristics of the individual.

Ref.: 6 title.

Введение. Волонтерская деятельность, являясь добровольческой деятельностью, основанная на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества, не преследующая целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста, обеспечивает своего рода социальный ресурс, позволяющий решить ряд проблем в сфере

образования, медицины, социального обеспечения [1]. В деятельности, в том числе волонтерской, личность реализует свои потребности в развитии, в осуществлении самого себя, в самореализации, самоактуализации, в осмыслении своего назначения в мире [2, с. 295—300].

Включение студентов-волонтеров в практическую социально значимую деятельность способствует их эффективной профессиональной социализации, удовлетворению личных и социальных потребностей путем оказания помощи другим людям, помогает находить ресурсы личностного совершенствования. В этой связи организация волонтерской деятельности в современном вузе является одним из приоритетных направлений подготовки будущих специалистов [1, с. 199].

Основная часть. В соответствии с диспозиционной концепцией регуляции социального поведения личности В. А. Ядова, деятельность, в том числе и волонтерская, понимается как определенная социально-классовая структура, в которую индивид включается через освоение идеологических и культурных ценностей общества. Высшими уровнями регуляции деятельности личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности выступают базовые социальные установки и ценностные ориентации [2, с. 295—300]. Поэтому одним из условий эффективной волонтерской деятельности являются позитивные социальные установки к ее объекту.

Основными объектами волонтерской деятельности являются: социально незащищенные группы населения, не имеющие равных со всеми членами общества условий для полноценной реализации социальных прав, требующие особых мер защиты, а также отдельные члены общества, нуждающиеся в социальной помощи и поддержке, испытывающие трудности личностного роста, не имеющие возможности реализовывать личностный потенциал [3; 4].

В соответствии со структурно-содержательным анализом социальных установок к неизлечимо больным [2—4], в разовых мероприятиях участвуют студенты-волонтеры с фиксированными установками к неизлечимо больным, в то же время постоянную работу по оказанию социально-психологической помощи неизлечимо больным и их близким могут выполнять студенты-волонтеры с базовыми установками к неизлечимо больным [5, с. 187—189].

А. П. Чернявская отмечает, что социально-психологические характеристики мотивационной и операциональной сфер личности определяют потенциальные возможности субъекта овладевать и успешно заниматься деятельностью. Поэтому при изучении социально-психологических характеристик личности нельзя обойти вниманием мотивационную сферу, включающую: мотивы, цели, задачи, потребности, интересы, отношения, ценностные ориентации, психологические позиции; профессиональные притязания, профессиональную самооценку, осознание себя как профессионала; эмоции, психические состояния, эмоциональный облик специалиста; удовлетворенность трудом, его процессом и результатом [1; 6].

Для характеристики операциональной сферы студентов-волонтеров целесообразно исследование психологических знаний о труде, профессии; психологических, способов, приемов, техник, психотехнологий в их влиянии на себя и других людей; профессионального мышления; умения проектировать и реализовывать планы своего профессионального роста [1; 7].

В состав социально-психологических характеристик студентов-волонтеров, влияющих на эффективность волонтерской деятельности, входят особенности психических процессов; типичных психологических состояний в труде [1].

Эффективность волонтерской деятельности определяется наличием комплекса профессионально важных качеств.

Как правило, в современных исследованиях волонтерской деятельности наибольшее внимание уделяется особенностям мотивационной сферы волонтеров [5].

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить такие значимые личностные характеристики студентов-волонтеров, как способность к саморазвитию, самообучению, самооценка, локус контроля, тревожность, направленность личности. Перечисленные характеристики позволяют в высокой степени интенсифицировать труд, сознательно, систематически преодолевать негативные психические состояния, исключать возможность постороннего отрицательного влияния посредством психической саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Т. В. Сборцева и др.) [4; 6].

Для выявления социально-психологических характеристик студентов-волонтеров мы использовали следующий психодиагно-

стический инструментарий: опросник «Исследование уровня субъективного контроля» (Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд), «Опросник потерь и приобретений» (Н. Е. Водопьянова, М. В. Штейн).

В качестве респондентов в исследовании принимали участие 200 студентов-волонтеров в возрасте от 18 до 23 лет I—V курсов учреждения образования «Барановичский государственный университет» (факультет педагогики и психологии), обучающихся по специальностям «Практическая психология. Дополнительная специальность», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Практическая психология» и «Дошкольное образование. Практическая психология» (45,5% опрошенных — женского пола, 52,6% — мужского).

Локус контроля является одной из важных интегральных характеристик самосознания, связывающих чувство ответственности, готовность к активности. Результаты по тесту «Исследование уровня субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда свидетельствуют о преобладании у студентов-волонтеров внешнего типа контроля над соответствующими ситуациями по шкалам общей интернальности (65%), интернальность в области достижений (55%), неудач (71%), производственных отношений (55%), в отношении здоровья и болезни (60%), в сфере семейных отношений (70%), а также преобладание внутреннего типа контроля — по шкале интернальности в области межличностных отношений (58%). Таким образом, многие студенты-волонтеры считают, что они в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, но, в то же время, большинство из них уверены, что происходящие с ними события, успехи и неудачи мало зависят от них самих, являются результатом внешних сил (везение, случайность, давление окружающих, другие люди) и т. д.

По результатам опросника потерь и приобретений Н. Е. Водопьяновой, М. В. Штейн уровень «ресурсности» у большинства студентов низкий (49%), у 34% испытуемых — средний, у 17% — высокий, что свидетельствует о наличии у многих студентов-волонтеров низких адаптивных возможностей и их повышенной восприимчивости к стрессорным факторам.

Заключение. К социально-психологическим характеристикам студентов-волонтеров предъявляются определенные требования, связанные с особенностями оказания социально-психологической помощи неизлечимо больным и их близким.

Список цитируемых источников

1. *Тхорик, Н. С.* Типы отношения к смерти у студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., 22 окт. 2015 г., г. Барановичи / редкол. : А. В. Никишова (гл. ред.), А. А. Селезнев (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — С. 54—57.
2. *Андреева, Г. М.* Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1999. — 376 с.
3. *Тхорик, Н. С.* Социальные установки к неизлечимо больным у студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. — Минск : РИВШ, 2016. — С. 244—251.
4. *Сборцева, Т. В.* Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Сборцева. — Череповец, 2002. — 169 л.
5. Технологии волонтерской деятельности в социальной сфере : учеб.-метод. комплекс / под ред. С. Н. Малявина. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 199 с.
6. *Конопкин, О. А.* Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // *Вопр. психологии.* — 1995. — № 5. — С. 69—78.

Материал поступил в редколлегию 26.05.2018

УДК 614.253.83

Н. С. Тхорик, Е. Э. Тересани

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ К НЕИЗЛЕЧИМО БОЛЬНЫМ У СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ КАК НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлены результаты исследования социальных установок к неизлечимо больным у студентов-волонтеров. Определены характеристики когнитивной, аффективной, ценностно-мотивационной сферы личности студентов-волонтеров. Охарактеризованы основные потребности, которые удовлетворяются студентами в волонтерской деятельности.

© Тхорик Н. С., Тересани Е. Э., 2019

Ключевые слова: социальные установки; неизлечимо больные; студенты-волонтеры; потребности; ценностно-мотивационная сфера.

Библиогр.: 8 назв.

N. S. Thorik, E. E. Teresani

Baranovich state University, Baranovich, Belarus

SOCIAL ATTITUDES TO THE TERMINALLY ILL OF STUDENT VOLUNTEERS AS A SCIENTIFIC-PRACTICAL PROBLEM

The article presents the results of a study of social attitudes to terminally ill students-volunteers. The characteristics of cognitive, affective, value-motivational sphere of the personality of students-volunteers are determined. The basic needs that are met by students in volunteer activities are characterized.

Key words: social attitudes; terminally ill, students-volunteers, needs, value-motivational sphere.

Ref.: 8 title.

Введение. Взаимосвязь установок личности и поведения является объектом исследования представителей разных наук (социологов, экономистов, политологов, психологов, культурологов и др.). Теоретико-методологические основы исследования установок представлены как в трудах зарубежных (Ф. Знанецкий, Г. Майер, И. Орт, П. Танненбаум, У. Томас, Ч. Осгуд) и отечественных: ученых (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, В. М. Мясищева, Д. Н. Узнадзе, П. Н. Шихирева, Д. В. Эльконина, В. А. Ядов) [1; 2]. Значимость взаимосвязи поведения и установок личности для взаимодействия в социальных группах, необходимость их регулирования обусловили потребность структурно-содержательного анализа социальных установок к неизлечимо больным у студентов-волонтеров.

Основная часть. Под социальными установками к неизлечимо больным мы будем понимать сложную систему диспозиций личности, регулирующих поведение и деятельность по отношению к неизлечимо больным и включающую фиксированные (аттитюды) и базовые установки, высший уровень которых образует система ценностных ориентаций личности.

Анализ имеющихся исследований (М. С. Безбогова, Л. И. Божович, О. А. Гулевич, А. Б. Зайцев и др.) показал, что в системе ценностей современных студентов центральными ценностями являются «свобода», «творчество», «развлечения», на первый план выходит немедленное вознаграждение. В современном мире большое количество возможностей для самовыражения привело к тому, что каждый человек начинает чувствовать себя уникальным и неповторимым. По этой причине тяжело приходится к компромиссам в общении с окружающими [2—4].

Студенты демонстрируют более высокий темп психического развития, но отличаются пониженными способностями к адаптации [2]. Современный студент достаточно зависим от техники. Постоянный доступ к структурированной информации приводит к неспособности воспринимать сложную информацию в больших объемах [2]. Для современных студентов характерно желание получать информацию посредством упрощенных каналов: изображений, фильмов, аудиофайлов. Привыкшие к определенным механизмам взаимодействия в социальных сетях [2; 4; 5], студенты неосознанно могут переносить их в реальность, что сказывается на качестве социального взаимодействия. Впоследствии у студентов может развиваться боязнь личного контакта, сложности в общении с реальными людьми. Подобная ситуация ведет к дихотомическому противоречию: студенты нуждаются в постоянном общении и не умеют общаться, выражать свои мысли, находить контакт с людьми в реальном мире [2; 5].

Исходя из структуры личности, предложенной В. Н. Ворониным, и соответствующей трехмерной структуры социальных установок, выделим три группы характеристик: характеристики когнитивной, аффективной и ценностно-мотивационной сферы личности [5].

Для когнитивной сферы современных студентов характерен высокий уровень развития навыков виртуальной коммуникации. Они коммуникабельны, но предпочитают общаться опосредованно — через социальные сети и мобильный телефон. Склонны к индивидуализму, им важно выразить свою точку зрения и обозначить свое место в мире [2; 5; 6].

Современные студенты склонны быстро принимать решения. Постоянное использование социальных сетей оказало влияние и на речевые способности: многие отмечают неумение цельно и структурировано излагать свои мысли, строить сложные умозаключения, выступать на публике [2; 5].

Аффективная сфера развита достаточно сильно: студенты эмоционально открыты и контактны. Развитое чувство уникальности — следствие увеличения возможностей для самовыражения. Однако количество и качество людей, с которыми индивид себя сравнивает, возросло в разы, что становится причиной комплекса неполноценности или неуверенности в себе. При взаимодействии исходят из эгоцентричных позиций, при конфликтах предпочитают стратегию ухода, поскольку имеют сложности нахождения компромиссных решений. Студенты стремятся за новыми ощущениями и знаниями, однако их познание поверхностно, им сложно долго удержать фокус внимания [2].

Ценностно-мотивационная сфера характеризуется постоянным поиском чего-то нового: им не нравится долго заниматься одним и тем же, они не хотят подолгу работать на одном месте и в одной профессии. Как сотрудники они нацелены на гибкий график и возможность дистанционной работы, чтобы хватало времени для прочих интересов и саморазвития. Студенты ждут немедленного вознаграждения за любой поступок. Их действия чаще всего направлены не на конкретный результат, а на процесс, поэтому, сталкиваясь с трудностями, они предпочитают отступить [2; 5; 6].

Выделим следующие характеристики современных студентов: направленность на успех; креативность; повышение собственной значимости и ценности; концентрация внимания на собственной персоне; стремление проживать ситуации «здесь и сейчас».

Направленность на успех. Все социальные установки реализуются в деятельности, особенно в профессиональной, и при социальных контактах. Сейчас для студентов понятие успеха, от которого зачастую зависит социальный статус в глазах других людей, является очень важным. Отсутствие успеха в общепринятом смысле ведет к принижению самооценки личности, собственной значимости. Стоит также обратить внимание на аспект мотивации и самомотивации на достижение успеха: студенты негативно относятся к необхо-

димости выполнять без желания определённую работу и поэтому пытаются мотивировать себя. При неспособности мотивировать себя они откладывают ее на неопределённое время, что ведет к хронической прокрастинации, еще большему падению самооценки [2; 5].

Креативность. Развитие волонтерской деятельности позволило студентам не только свободно общаться, но и дало больше возможностей для самореализации. Волонтерство привлекает студентов своей простотой и возможностью делать то, что нравится. «Студент-волонтер» — популярный социальный статус, позволяющий человеку выделить себя на фоне других людей, повысить значимость собственной жизни [2; 5—8].

Концентрация внимания на сегодняшнем моменте. Студенты стараются отрешиться от завтра, получая все сегодня: это помогает им справиться с фрустрацией неопределенного «завтра». Это помогает им прочувствовать полноту жизни [2; 6].

Данные характеристики отображаются в тех социальных потребностях, которые являются для современного студенчества ключевыми [6]. Таким образом, мы можем выделить основные потребности, которые удовлетворяются студентами в волонтерской деятельности: потребность в повышении и поддержании социального статуса, самооценки; потребность в успехе и в идентификации [2; 6]. Как мы отмечали ранее, потребности способствуют формированию социальных установок, в том числе и к неизлечимо больным.

Волонтерская деятельность, указывают А. Н. Кошелева, В. Ф. Луговая, Е. В. Рохина, способствует осознанию волонтером того, что именно он несет ответственность за тех людей, которые ему поверили. Работа с неизлечимо больными требует от студентов-волонтеров таких качеств, как толерантность, терпимость, деликатность, общительность, эмпатийность [6—8].

В процессе волонтерской деятельности вырабатывается определенный социальный опыт, включающий знание жизненных проблем и трудностей других людей, их потребностей. Это формирует готовность студентов принять на себя дополнительные социальные обязанности [1; 6; 7].

В процессе волонтерской деятельности студенты приобретают различные знания об обществе, о неизлечимо больных, о волонтерстве, о самих себе. Ведя добровольческую деятельность, они

учатся ответственно относиться ко времени — планировать и ценить его. Осознание важности своей деятельности заставляет подчинять себя долгу, учит ограничивать свои потребности [6; 7].

Волонтерская деятельность способствует формированию профессиональной готовности к деятельности в условиях образовательной инклюзии, так как те навыки, профессиональные качества, которые студенты-волонтеры приобретают в процессе волонтерской деятельности, в полной мере соответствуют компетенциям, необходимым для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Заключение. Структура социальных установок студентов-волонтеров к неизлечимо больным имеет следующий вид.

Социальные фиксированные установки (аттитюды) к неизлечимо больным, включающие: *когнитивный компонент* (представления о неизлечимо больных); *аффективный компонент (наиболее значимый)* (эмоциональное отношение к неизлечимо больным; оценка неизлечимо больных по параметрам сильный/слабый, активный/пассивный); *поведенческий (конативный) компонент* (поведенческие намерения — интенции (ожидания, стремления, замыслы, план действий); поступки по отношению к неизлечимо больным. Источником установок к неизлечимо больным являются социальные потребности личности.

Базовые социальные установки к неизлечимо больным, включающие: *когнитивный компонент* (осознание неизлечимо больных как объекта социальных установок, оценочная когнитивная активность личности — первичная когнитивная оценка (прогнозирование ущерба, угрозы, вызова); вторичная когнитивная оценка (прогнозирование метода влияния на негативные ситуации и их последствия) *(наиболее значимый)*); *аффективный компонент* (эмоциональная оценка неизлечимо больных (положительная/отрицательная); эмпатия (средний и высокий уровень развития) как вид эмоционального отношения волонтеров к объекту волонтерской деятельности); *поведенческий (конативный) компонент* (поведенческие намерения — интенции (ожидания, стремления, замыслы, план действий)); поведение, предполагающее применение стратегий психической саморегуляции: активные стратегии (самоконтроль, повышение

ответственности, планирование разрешения ситуации, позитивная переоценка ситуации, использование социальной поддержки); пассивные стратегии (конфронтация, избегание, дистанцирование)). Источником базовых установок к неизлечимо больным являются потребности в уважении, осознании собственного достоинства (уважение, престиж, социальный успех).

Когнитивная оценка более значима в базовых установках, а эмоциональная — в фиксированных установках (аттитудах).

Высший уровень диспозиций образует система *ценностных ориентаций студентов*, которые регулируют социальную активность, связанную с неизлечимо больными. В ценностных ориентациях выражается отношение студентов к целям жизнедеятельности и средствам их удовлетворения.

Список цитируемых источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1999. — 376 с.
2. Безбогова, М. С. Социальные сети как фактор формирования социальных установок современной молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. С. Безбогова. — М., 2016. — 178 л.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — Воронеж, 2001. — 350 с.
4. Зайцев, А. Б. Индивидуально-психологические факторы успешности обучения современных студентов / А. Б. Зайцев. // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер. Психология. — 2013. — Т. 6. — № 2. — С. 65—71.
5. Воронин, В. Н. Социально-психологические механизмы формирования организационной культуры : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / В. Н. Воронин. — М., 1999. — 218 л.
6. Тхорик, Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 198—205.
7. Тхорик, Н. С. Социальные установки к неизлечимо больным у студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 244—251.
8. Тхорик, Н. С. Эмпатия как критерий психологической культуры студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. — Вып. 6 / под науч. ред. Я. Л. Коломинского. — Барановичи : БарГУ, 2016. — С. 257—268.

Материал поступил в редколлегию 28.05.2018

А. В. Шах

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВИКТИМНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье представлено описание созданной авторской программы для компьютерной психодиагностики склонности к виктимному поведению учащихся подросткового и юношеского возраста. Представлен интерфейс программы и ее функциональные возможности.

Ключевые слова: виктимность; автоматизированная информационная система; опросник; компьютерный тест.

Библиогр.: 4 назв.

A. V. Shakh

Baranovich State University, Baranavichy, Belarus

DEVELOPMENT OF AUTOMATED INFORMATION SYSTEM FOR LEARNING THE VICTIMITY OF TEACHING TEENAGERS AND YOUTH

The article presents the description of the created author's program for computer psychodiagnostics of the propensity to victimize behavior of adolescents and teenagers. Presents the interface of the program and its functionality.

Key words: victimization; automated information system; questionnaire; computer test; role victimization; automated information system; questionnaire; computer test.

Ref.: 4 titles.

Введение. В последнее время в силу ряда причин, в том числе из-за нестабильности общества и интенсивных социальных сдвигов, усилились негативные тенденции, провоцирующие человека на девиантное, в частности виктимное, поведение.

Термин «виктимность» был введен в 70-х годах XX века основателем советской виктимологии Л. В. Франком, который определял виктимность, как реализованную преступным актом «предрасположенность» стать при конкретных обстоятельствах жертвой преступления или, по-другому, неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима [2]

Важность проблемы виктимного поведения подростков обусловлена ростом числа школьников, имеющих отклонения в поведении и становящихся жертвами преступлений. Поэтому вопрос о предупреждении виктимного поведения подростков, представляющего собой исполнение человеком в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [1], — одно из ведущих направлений работы учреждений образования.

Основная часть. В настоящее время во многие сферы человеческой деятельности очень активно внедряются компьютерные технологии, позволяющие автоматизировать и значительно упростить процессы, связанные с организацией деятельности. Психодиагностика не стала исключением, и практика применения автоматизированных тестов демонстрирует наглядные преимущества компьютерных техник над бланковыми методами.

Автоматизация процесса психологического тестирования возможна благодаря тому, что большинство профессиональных психологических тестов являются высоко формализованными, т. е. построенными на основе жесткой регламентации процедуры тестирования, стандартной оценке результатов и отвечающими требованиям надежности и валидности. При этом качество и надежность бланковых психодиагностических методик, подвергшихся автоматизации, сохраняется. Таким образом, автоматизация тестов, сохраняя качество результатов, снижает затраты на их проведение.

Увеличивается оперативность предоставления результатов диагностики и возрастает «пропускная способность» психолога, что важно при проведении массовых обследований. Существенное преимущество компьютерной психодиагностики — быстрота

перевода полученных первичных данных по тестам в стандартные значения и наличие базовых вариантов интерпретации показателей. Таким образом, компьютерная психодиагностика освобождает пользователя от трудоемких рутинных операций и позволяет сосредоточиться на решении содержательных профессиональных задач.

Внедрение современных информационных технологий предоставляет качественно новые возможности для проведения психодиагностики. Применение программного обеспечения для создания тестов позволяет формировать готовые профессиональные тестовые наборы, нужные для определенной ситуации опросники; инициирует у тестируемого интерес к психологическому обследованию, содействует личностному развитию учащихся [3].

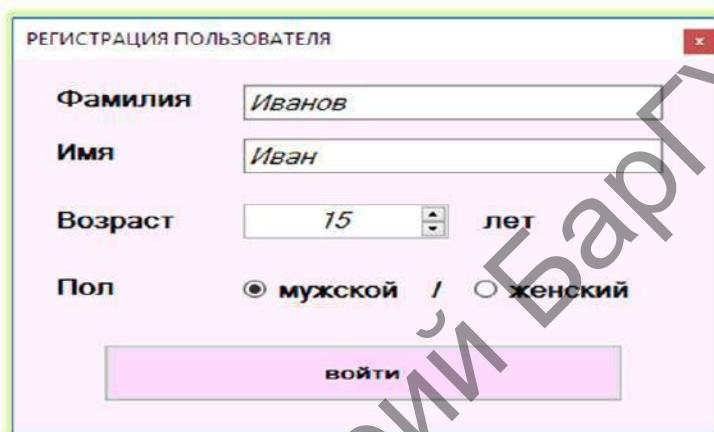
В рамках исследования на тему «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» при поддержке фонда БРФФИ—РФФИ (договор № Г18Р-298) был разработан программный продукт. В качестве информационной составляющей приложения использованы опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова) и опросник «Диагностика склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова) (рисунок 1).

Начало тестирования	
Заполнение анкеты:	
1. Фамилия, имя.	
2. Возраст.	
3. Пол.	
Выбор опросника:	
1. «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова).	
2. «Диагностика склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова).	
Тестирование. Сохранение ответов испытуемого	
Подсчет количества баллов	
Видит испытуемый: словесная интерпретация результатов	Видит психолог: сохраненные анкетные данные, количественные показатели в базе MS Excel
Завершение тестирования	

Рисунок 1 — Алгоритм работы авторского программного продукта

Перед началом тестирования необходимо пройти регистрацию, указав свое имя и фамилию, возраст и пол (рисунок 2).

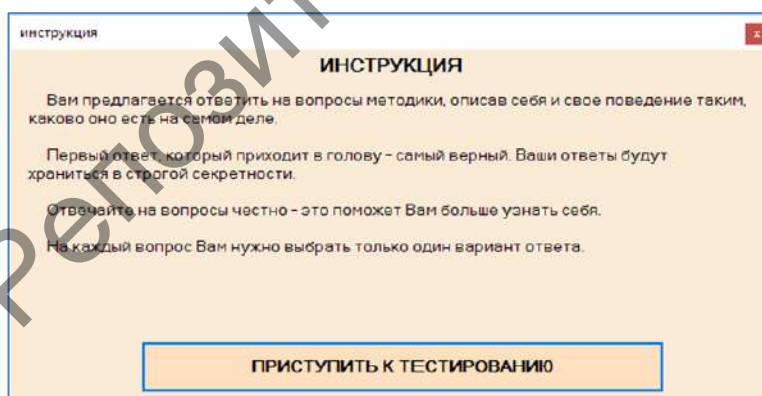
Далее необходимо выбрать тест и ознакомиться с инструкцией (рисунок 3).



The screenshot shows a registration window with the title "РЕГИСТРАЦИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ". It contains the following fields and options:

- Фамилия:** Text input field containing "Иванов".
- Имя:** Text input field containing "Иван".
- Возраст:** Spin box containing "15" followed by the text "лет".
- Пол:** Radio button selection with "мужской" selected and "женский" unselected.
- Button:** A large button labeled "войти" (login).

Рисунок 2 — Форма регистрации испытуемого



The screenshot shows an instruction window with the title "ИНСТРУКЦИЯ". The text inside reads:

Вам предлагается ответить на вопросы методики, описав себя и свое поведение таким, каково оно есть на самом деле.

Первый ответ, который приходит в голову - самый верный. Ваши ответы будут храниться в строгой секретности.

Отвечайте на вопросы честно - это поможет Вам больше узнать себя.

На каждый вопрос Вам нужно выбрать только один вариант ответа.

At the bottom, there is a button labeled "ПРИСТУПИТЬ К ТЕСТИРОВАНИЮ" (Proceed to testing).

Рисунок 3 — Форма «Инструкция»

Опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова) предназначен для выявления предрасположенности индивида продуцировать тот или иной тип поведения жертвы, выражающийся в социальной или игровой роли жертвы. Он является инструментом для анализа, скорее, латентной виктимности, проявляющейся не только в трудных жизненных ситуациях, но и в повседневной жизни.

На рисунках 4 и 5 представлен вид оконной формы теста.

Опросник «Диагностика склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова) представляет собой ряд из 86 утверждений, каждое касается особенностей характера испытуемого, личности, поведения, отдельных поступков, отношения к людям, взглядов на жизнь и т.п. После прохождения теста испытуемому показывается словесная интерпретация полученного результата, а количество набранных баллов записывается в электронную таблицу MSExcel для возможности проведения психологом статистического анализа данных и определения потребности в разработке индивидуальной системы психологической коррекции для каждого учащегося. На рисунке 6 показан вид отображения результатов испытуемого. На рисунке 7 представлен вид таблицы с результатами испытуемых.

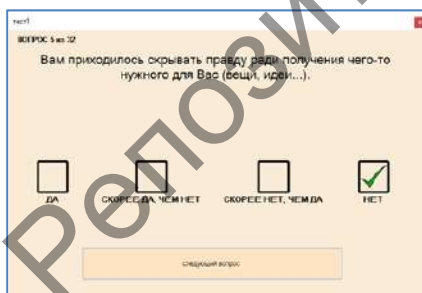


Рисунок 4 — Диагностика типа ролевой виктимности у испытуемого

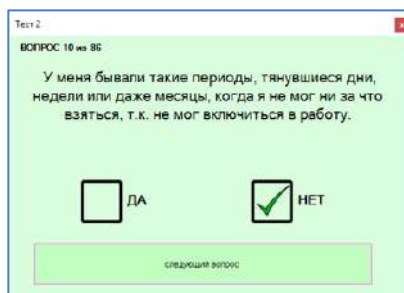


Рисунок 5 — Проведение диагностики склонности к виктимному поведению

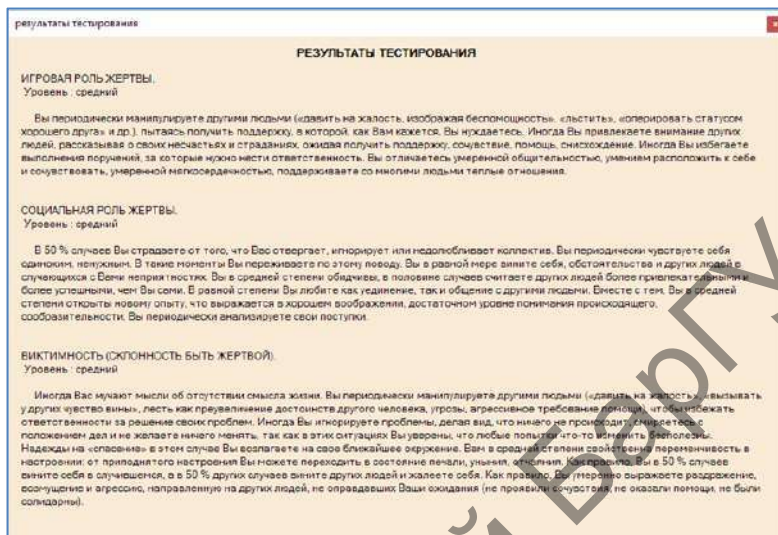


Рисунок 6 — Экранная форма «Результаты тестирования»

	А	В	С	Игровая роль жертвы		Социальная роль жертвы		Рольная виктимность		Дата
				балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	
1	Фавеста, Илья	Возраст	Пол	Игровая роль жертвы	Социальная роль жертвы	Рольная виктимность				
2				балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	
3	Иванов Иван	15	муж.	19	средний	20	средний	39	средний	09.11.2018 16:30
4	Патров Петр	14	муж.	24	средний	29	высокий	53	выше среднего	10.11.2018 16:47
5	Иванчик Наталья	15	жен.	4	очень низкий	8	ниже среднего	12	очень низкий	10.11.2018 16:58
6	Сидорова Екатерина	15	жен.	34	высокий	37	очень высокий	71	очень высокий	11.11.2018 12:31
7	Грициниколен	17	муж.	20	средний	16	средний	36	средний	11.11.2018 12:46
8	Овсярса Ильяна	15	жен.	45	очень высокий	4	низкий	49	выше среднего	11.11.2018 13:09

Рисунок 7 — Сохранение результата тестирования

Заключение. Использование компьютерной техники дает потенциальную возможность не только протестировать подростков, но и соотнести полученные результаты с несколькими выборками стандартизации теста (профессиональными, социально-демографическими и т. д.), обеспечивая более полную оценку виктимологии

ческого профиля учащихся. Для функционирования психологической службы весьма значима реализуемая в компьютерных системах возможность сопряжения диагностического инструментария с накоплением получаемой информации (функция базы данных). Она может быть использована как для последующей коррекции тестовых методик, так и для осуществления эффективного поиска требуемой информации.

Использование компьютера в процессе оценки виктимного поведения у подростков позволяет повысить объективность результатов обследования, снизить влияние психолога на процесс и итог тестирования. Вместе с тем, при этом следует учитывать специфику проведения компьютерной диагностики: с одной стороны, организацию взаимодействия психолога с программными средствами, воспроизводящими тест на экране монитора и обеспечивающими обработку и сохранение результатов, с другой — взаимодействие тестируемого с компьютером, так и с материалом теста [4].

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», № Г18Р-298.

Список цитируемых источников

1. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
2. Гусева, А. В. К вопросу о диагностике виктимного поведения в группах подростков с задержкой психического развития / А. В. Гусева // Концепт. — 2016. — Т. 11. — С. 3271—3275. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86690.htm>. — Дата доступа: 15.03.2018.
3. Олейникова, Е. Опыт использования в практике школьного психолога информационных компьютерных технологий / Е. Олейникова // Школьный психолог. — 2006. — № 3. — Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600312>. — Дата доступа: 15.03.2018.
4. Современные компьютерные системы психологической диагностики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://psycho.ru/library/93>. — Дата доступа: 11.11.2018.

Материал поступил в редколлегию 02.05.2018

Е. И. Шулева

*Магнитогорский государственный технический университет
имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия*

НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования национально-психологических особенностей этнической идентичности и этнической толерантности молодежи русской и кавказской этнических групп. Математический анализ полученных данных с применением *t*-критерия Стьюдента выявил статистически значимые отличия в проявлении этнической идентичности и этнической толерантности у представителей русской и кавказской молодежи.

Ключевые слова этнопсихология; молодежь; этническая идентичность; этническая толерантность

Табл. 3. Библиогр.: 8 назв.

E. I. Shuleva

Nosov Magnitogorsk Stat Technical University, Magnitogorsk, Russian

NATIONAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ETHNIC IDENTITY AND ETHNIC TOLERANCE OF YOUNG PEOPLE

The article presents the results of empirical research of national psychological characteristics of ethnic identity and ethnic tolerance of young people of Russian and Caucasian ethnic groups. Mathematical analysis of the obtained data using student's *t*-test revealed statistically significant differences in the manifestation of ethnic identity and ethnic tolerance among the representatives of Russian and Caucasian youth.

Key words: ethnopsychology; youth; ethnic identity; ethnic tolerance.

Table 3. Ref.: 8 titles.

Введение. Современный мир, приобретая черты открытости и динамичности, преобразуется стремительно и непредсказуемо. Миграционные потоки прошлых столетий, по сравнению с сегодняшними, кажутся малыми и незначительными. Приходится кон-

статировать тот факт, что национальный состав целых регионов меняется гораздо быстрее, чем сознание, как их коренных жителей, так и вновь прибывающих мигрантов, создавая ситуации межэтнических конфликтов. Особо остро стоит проблема оптимизации межнациональных взаимоотношений в поликультурных регионах, принимающих этнические группы мигрантов, не имеющих исторического опыта взаимодействия ни с их коренным населением, ни между собой.

Какие социально-психологические механизмы окажутся эффективными в новой реальности? На этот и другие вопросы еще предстоит найти ответы и их поиск уже начался. Так, например, ученые С. П. Безносков [1], Л. Г. Почебут [1], А. В. Гришина [2], А. А. Зеленов [2], С. Л. Лунин [2], Е. Е. Масленникова [3], И. В. Реверчук [4], анализируя этническую идентичность и этническую толерантность, подчеркивают важность их роли в социальной регуляции межэтнических отношений. Результаты эмпирических исследований этнической идентичности и этнической толерантности, представленные в работах М. З. Магомедова [5], В. Н. Петрова [6], И. Ш. Уруджева [7], Е. И. Шулевой [8] показывают наличие между ними взаимосвязи, однако национально-психологические особенности их проявления еще предстоит изучить.

Основная часть. Целью исследования, представленного в данной статье, является изучение национально-психологических особенностей проявления этнической идентичности и этнической толерантности молодежи русской и кавказской этнических групп.

Выборку составили 62 респондента в возрасте от 19 до 25 лет. В ходе исследования они были условно разделены на две группы по этническому признаку: 31 человек — представители русской национальности и 31 — представители кавказских национальностей (грузины, чеченцы, дагестанцы, азербайджанцы, армяне), постоянно проживающие на территории Магнитогорска. Все респонденты — члены моноэтнических семей, в которых родители имеют общую национальность. Русская этническая группа включала студентов средних профессиональных и высших учебных заведений. Исследование кавказской этнической группы проводилось на базе центра культуры народов Кавказа «Оджах».

В ходе исследования применялись психодиагностические методики: «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова и С. В. Рыжова) [2], «Этническая аффилиация» (Г. У. Солдатова и С. В. Рыжова) [2], «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаева и Л. А. Шайгерова) [2]. Математический анализ результатов исследования был проведен с применением *t*-критерия Стьюдента.

Результаты исследования показали, что для респондентов обеих этнических групп доминирующим является позитивный тип (норма) этнической идентичности. Следовательно, молодежь разных этнических групп объединяет позитивное отношение и к собственному народу, и другим народам (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты подсчета статистической значимости различий по методике «Типы этнической идентичности» по *t*-критерию Стьюдента

Шкалы методики	Среднее значение		<i>T</i> -критерий
	русская этническая группа	кавказская этническая группа	
Этнонигилизм	3,90	6,00	3,20**
Этническая индифферентность	8,00	5,10	5,52**
Позитивная идентичность	15,90	14,80	1,73
Этноэгоизм	7,00	7,00	0,13
Этноизоляционизм	6,10	4,10	3,85**
Этнофанатизм	7,90	12,00	6,04**

Примечание: ** — различия значимы на уровне $p < 0,01$; * — различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Этническая идентичность в многонациональном государстве является нормой и характерна для подавляющего большинства его граждан. Позитивная этническая идентичность обеспечивает баланс толерантного отношения к представителям, как своей этнической группе, так и к представителям других этносов, что позволяет рассматривать данный тип этнической идентичности как условие стабильного и самостоятельного существования этноса, и как условие мирного межкультурного сосуществования и взаимодействия в полиэтнической ситуации.

Анализ результатов показал, что на фоне преобладающей нормы у респондентов обеих групп просматриваются тенденции усиления деструктивности в межэтнических отношениях, что обусловлено трансформациями этнического самосознания по типу гиперидентичности, характеризуемой показателями таких шкал, как «Этноэгоизм» «Этноизоляционизм» и «Этнофанатизм». Этноэгоизм, как тип идентичности, является результатом восприятия себя через призму конструкта «мой народ», что выражается на вербальном уровне в проявлении раздражения и напряженности в общении с представителями другого этноса. Проявления этноэгоизма, в целом, безобидны. Они выделены у отдельных представителей обеих этнических выборок и не имеют статистически значимых различий.

Проявления трансформаций этнического самосознания по типу гиперидентичности в форме этноизоляционизма и, особенно, этнофанатизма менее безобидны. Так, например, этноизоляционизм, основанный на убежденности в превосходстве своего народа, необходимости «очищения» национальной культуры и ксенофобии, может провоцировать агрессивные формы межэтнического поведения. Данная форма трансформации преобладает у российской молодежи и статистически значимо отличается от сверстников кавказских национальностей.

Этнофанатизм представляет собой готовность к агрессивным действиям, вплоть до этнических «чисток», ради достаточно субъективно трактуемых этнических интересов. Он предполагает отказ представителям другого этноса в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав одного народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа. Полученные результаты выявляют данную форму трансформаций этнического самосознания у представителей молодежи обеих этнических групп, при этом значения по шкале «Этнофанатизм» у представителей кавказской молодежи выражены значительно сильнее, что настораживает.

Результаты тестирования также показали наличие тенденций деформации этнической идентичности молодежи по гипоиентичному типу, проявляющемуся в формах этнонигилизма и этнической индифферентности. В современном обществе, ориентированном на идеи глобализации, достаточно условий для формирования этнони-

гилизма, представляющего отход от своей этнической группы и стремление к образованию устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Значения по «Этнонигилизм» сильнее проявляются у молодежи кавказских национальностей.

Этноиндифферентность, характеризующаяся «размыванием» этнической идентичности, проявлением неопределенности этнической принадлежности и ее неактуальностью, также выявлена в результатах респондентов обеих этнических групп. Однако респонденты русской выборки демонстрируют статистически значимое преобладание трансформации этнического сознания по типу этнической индифферентности.

Исследование типов этнической идентичности показало, что у большинства респондентов обеих этнических групп сформирована позитивная этническая идентичность. Однако нельзя оставить без внимания факты деформации этнического самосознания по гиподентичному и по гиперидентичному типам, поскольку их проявление может стать причиной межэтнических конфликтов молодежи.

Результаты анализа данных, полученных по методике «Этническая аффилиация», представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2— Результаты подсчета статистической значимости различий по методике «Этническая аффилиация» по *t*-критерию Стьюдента

Шкалы методики	Среднее значение		T-критерий
	русская этническая группа	кавказская этническая группа	
Этноаффилиативные тенденции	11,00	16,40	14,33**
Антиэтноаффилиативные тенденции	15,10	9,20	16,06**

Примечание: ** — различия значимы на уровне $p < 0,01$; * — различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Полученные результаты показали, что у респондентов русской этнической группы значительно преобладают антиэтноаффилиативные тенденции. Они не стремятся находиться в обществе людей своей этнической группы, заводить дружбу по этническому

признаку, поддерживать и сохранять ее. У них слабо выражена потребность в сознании единства своего народа, единении своей нации. Они считают, что народные обычаи и традиционный образ жизни народа устарели и не актуальны, а современному человеку не обязательно чувствовать себя частью народа. Полученные данные согласуются с результатами предыдущего теста о выраженности этнической индифферентности у молодежи русской этнической группы.

Молодежь кавказских национальностей демонстрирует противоположные результаты. В их ответах преобладают этноаффилятивные тенденции, что свидетельствует о ярко выраженной потребности в общении с представителями своего народа, в создании тёплых, эмоционально значимых отношений внутри своей диаспоры. Образование сплочённых и устойчивых этнических групп на территории проживания, поддержание и развитие своей идентичности и общности, поддержание обычаев, традиций и образа жизни своего народа, ощущение себя частью своего народа — приоритетные тенденции в сознании молодежи кавказских национальностей.

Полученные результаты могут объясняться социально-этническими условиями проживания молодежи. Представители русской молодежи проживают в условия родного для них этнического культурного пространства и не испытывают дефицита этнического общения. Условия проживания кавказской молодежи, даже при условии успешной социальной адаптации, не могут ликвидировать дефицит народной культуры и общения с соплеменниками, который особо остро ощущается молодежью. Это возрастной период становления самосознания, личностного самоопределения. Недостаточная выраженность этнического компонента, как показывают полученные результаты, остро переживается и требует компенсации, о чем свидетельствуют выраженность в этноаффилятивных тенденций у кавказской молодежи.

Представим анализ основных результатов по методике экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Результаты подсчета статистической значимости различий по методике «Индекс толерантности» по *t*-критерию Стьюдента

Шкалы методики	Среднее значение		T-критерий
	русская этническая группа	кавказская этническая группа	
Толерантность	74,10	84,20	2,13
Этническая толерантность	25,50	32,20	4,61**

Примечание: ** — различия значимы на уровне $p < 0,01$; * — различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Толерантность — это проявление терпимости к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Обе группы респондентов продемонстрировали средний уровень толерантности. В целом, результаты показывают, что для молодежи различных этнических групп характерно сочетание толерантных и интолерантных черт. Следовательно, в одних социальных ситуациях они могут вести себя достаточно терпимо по отношению к проявлениям особенностей других этнических культур, а в других — могут проявить нетерпимость. При этом молодежь кавказской этнической группы показала более высокий уровень толерантности.

Сопоставительный анализ результатов теста с применением *t*-критерия Стьюдента по шкале «Этническая толерантность» позволяющей выявить отношение человека, к представителям других этнических групп и особенности установок в области межкультурного взаимодействия, показал статистически значимые отличия у представителей двух этнических групп.

Русская этническая группа продемонстрировала средний уровень этнической толерантности. Терпимость к иной культуре, системе ценностей, принятие иных логик существования и иных способов мировосприятия — все это адекватно воспринимается в среде русской молодежи. Однако более высокий уровень толерантности показали представители кавказской молодежи. Для них также характерен средний уровень этнической толерантности,

но с преобладающей тенденцией к высокому уровню. Представители этой группы также обладают выраженными чертами толерантной личности. Их толерантность не равносильна безразличию и не означает принятие иного мировоззрения или образа жизни. Она заключается в признании за другими народами права жить в соответствии с собственными традициями, правилами и мировоззрением, основанном на глубоком уважении традиций своего народа.

На основании полученных результатов был составлены портреты молодежи исследуемых этнических групп, раскрывающие социально-психологические особенности проявления этнической идентичности, этнической толерантности и межэтнической коммуникации.

Для русской молодежи характерен позитивный (нормальный) тип этнической идентичности и средний уровень толерантности. Вопрос об этнической принадлежности не является для нее актуальным, потребность в этнической принадлежности выражена слабо. Русская молодежь считает, что народные обычаи и традиционный образ жизни устарели и не нужны современному человеку. Они не испытывают потребности в постоянном тесном общении с представителями своей этнической группы. По их мнению, современному человеку не обязательно чувствовать себя частью народа. У них отмечается выраженность этнической индифферентности. Однако, в ситуациях, когда затрагиваются национальные чувства и интересы, они способны проявить этническую нетерпимость, четко идентифицируя свою этническую принадлежность, а в крайних случаях — продемонстрировать готовность к любым действиям ради защиты этнических интересов (этнофанатизм) и убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры (этноизоляция).

Для кавказской молодежи, как и для русской, характерен позитивный (нормальный) тип этнической идентичности и средний уровень толерантности. При этом уровень толерантности молодежи кавказской этнической группы значительно выше. Молодые люди этой этнической группы, испытывая этнокультурный дефицит, демонстрируют ярко выраженную потребность в создании теплых, эмоционально значимых отношений с представителями своего народа. Общение внутри своей диаспоры способствует поддержанию и развитию этнической идентичности и общности, сохранению народных

обычаев, традиций и образа жизни, осознанию себя частью своего народа и компенсирует территориальную оторванность от него. Наличие данной потребности и особенности ее реализации являются коренным отличием кавказской молодежи от их русских сверстников.

Результаты исследования показали, что для большинства респондентов обеих этнических групп характерна позитивно (норма) сформированная этническая идентичность, сочетание толерантных и интолерантных черт, средний уровень этнической толерантности и проявление этноэгоизма у отдельных представителей обеих этнических выборок. Статистически значимые отличия данных показателей отсутствуют.

Статистически значимые отличия результатов установлены при определении особенностей деформации этнического самосознания. Деформация по гиперидентичному типу у русской молодежи усиливает тенденции этноизоляционизма, а у кавказской молодежи — этнофанатизма. При деформации этносамосознания по гипоидентичному типу у респондентов кавказских национальностей сильнее проявляется, у русских — этническая индифферентность.

Установлены также различия в выраженности потребности в этнической принадлежности: у русских респондентов преобладают антиэтноаффилиативные тенденции, у кавказских — этноаффилиативные. Кроме того, результаты тестирования выявили более высокий уровень этнической толерантности кавказской молодежи.

Научная новизна исследования заключается в выделении национально-психологических особенностей проявления и развития этнической идентичности и этнической толерантности молодежи русской и кавказских этнических групп. Результаты исследования углубляют представления о национально-психологических особенностях этнической идентичности и этнической толерантности. Полученные результаты опровергают социальный миф о более низкой толерантности представителей кавказского этноса и высокой толерантности русских.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования позволяют оптимизировать работу по социальной адаптации и воспитанию молодежи с учетом их национально-психологических особенностей. Они могут применяться в работе практических психологов, педагогов и социальных работников с целью повышения ее эффективности в условиях поликультурного

образовательного пространства. Полученные данные могут быть использованы специалистами в области социологии, социальной и этнической психологии и педагогики при разработке и проведении учебных занятий.

Заключение. Результаты исследования подтверждают наличие национально-психологических особенностей в проявлении этнической идентичности и этнической толерантности молодежи русской и кавказской этнических групп. При этом дальнейший интерес представляет изучение влияния отдельных национально-психологических факторов на формирование этнической идентичности и этнической толерантности.

Список цитируемых источников

1. *Безнос, С. П.* Психологические смыслы понятия «толерантность» / С. П. Безнос, Л. Г. Почебут // Социальная психология: наука и практика : сб. ст. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2016. — С. 31—34.
2. *Гришина, А. В.* Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения : учеб.-метод. пособие / А. В. Гришина, А. А. Зеленев, С. Л. Лунин. — М. : КРЕДО, 2016. — 28 с.
3. *Масленникова, Е. Е.* Специфика эмоционального компонента этнической толерантности в социокультурном пространстве / Е. Е. Масленникова // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. — 2015. — № 1. — С. 25—27.
4. *Реверчук, И. В.* Философские и социологические противоречия исследования этнической толерантности и идентичности / И. В. Реверчук // Здоровье, демография, экология финно-угорских народов. — 2010. — № 3. — С. 72—73.
5. *Магомедова, М. З.* Этническая идентичность и толерантность в поликультурном пространстве Республики Дагестан / М. З. Магомедова // Вестн. Дагест. ун-та. — 2010. — № 37. — С. 68—76.
6. *Петров, В. Н.* Толерантность и идентичность: взаимодействие этнических мигрантов и местного населения в Краснодарском крае / В. Н. Петров // Социол. журн. — 2002. — № 4. — С. 110—120.
7. *Уруджева, И. Ш.* Межэтническая толерантность и позитивная этническая идентичность как условия успешной адаптации мигрантов к новой социокультурной среде / И. Ш. Уруджева // ALMA MATER. Вестн. высш. шк. — 2013. — № 3. — С. 35—39.
8. *Шулева, Е. И.* Исследование взаимосвязи этнической идентичности и этнической толерантности / Е. И. Шулева // Мир науки. — 2017. — Т. 5. — № 2. — С. 52.

Материал поступил в редколлегию 15.04.2018

Л. В. Ясинских

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

В статье рассматривается реализация гуманистической направленности в психологической культуре личности, мотивирующей выбор соответствующей линии поведения и самоорганизации человека. Определяется роль сознания и самосознания в развитии психологической культуры личности. Характеризуются механизмы художественного восприятия, обуславливающие процесс присвоения личностью духовных ценностей, запечатленных в произведениях искусства. Раскрывается содержание структурных компонентов психологической культуры личности (когнитивный, рефлексивно-перцептивный, эмоционально-чувственный, коммуникативный, регулятивный, ценностно-смысловой) во взаимосвязи с процессом восприятия произведений искусства. Определены этапы развития ценностно-смыслового восприятия произведений искусства, их содержание.

Ключевые слова: восприятие; культура; психологическая культура; сознание; самосознание; ценности; ценностно-смысловое восприятие; произведения искусства.

Библиогр.: 8 назв.

L. V. Yasinsky

Ural state pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF PERSONALITY IN THE PROCESS OF VALUE-SEMANTIC PERCEPTION OF WORKS OF ART

The article deals with the implementation of humanistic orientation in the psychological culture of the individual, motivating the choice of the appropriate line of behavior and self-organization. The role of consciousness and self-consciousness in the development of psychological culture of the individual is determined. The mechanisms of artistic perception are characterized, which determine the process of appropriation by a person of spiritual values imprinted in works of art. The content of the structural components of psychological culture of personality (cognitive, reflexive-perceptive, emotional-sensual, communicative, regulatory, value-semantic) in relation to the

process of perception of works of art is revealed. The stages of development of value-semantic perception of works of art, their content are determined.

Key words: perception; culture; psychological culture; consciousness; self-awareness; values; value-sense perception; works of art.

Ref.: 8 titles.

Введение. Социально-экономические изменения и происходящие в современном российском образовании реформы повышают значимость проблемы общекультурного развития подрастающего поколения. Трансформация традиционных ценностей, доминирование потребительских интересов в обществе затрагивают, прежде всего, сферу духовной жизнедеятельности человека, отрицательно воздействуя на его мировоззрение, систему морально-этических и нравственных ценностей, его эстетические критерии, потребности.

Являясь важной частью общей культуры человека, его интегральной гармоничности, психологическая культура выступает условием реализации, достижения личностных целей, осуществления собственных потребностей и желаний, а также определяет оптимальный выбор путей их осуществления. Именно поэтому психологическая культура определяет поведенческие и процессуальные стороны жизни человека, и, проявляясь в реальных поступках, демонстрирует уровень умений самоорганизации и самообладания.

В психологической культуре проявляется и ценностный, и мотивирующий аспекты, демонстрирующие уровень сформированности ценностных ориентиров личности. Именно поэтому выбор соответствующего ситуации поведения должен опираться на принятые в обществе нравственные ценности и нормы. В связи с этим актуализируется проблема присвоения личностью духовных ценностей, обуславливающих развитие психологической культуры. Без их внутреннего принятия как лично значимых, без превращения их во внутренние ценностные ориентиры, они остаются просто информацией, не имеющей особого значения для личности, и, следовательно, не мотивирующей выбор соответствующей линии поведения. Все это определяет значимость разработки проблемы сознания и самосознания личности, их роли в присвоении личностью духовных ценностей общества и одновременно важнейших структурных компонентов психологической культуры.

Основная часть. Понятие «психологическая культура» определяется как наработанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития [1, с. 109]. Определяя психологическую культуру как адекватный собственным потребностям, возможностям и требованиям окружающей среды способ саморегуляции, самоорганизации и самореализации, необходимо отметить значимость сформированности нравственных ценностей, выступающих гарантом того, что самореализация человека будет осуществлять гуманистическую направленность, а не наоборот. Отсутствие ценностных ориентиров, их осознания, может привести к дисбалансу личностных качеств человека, и, как следствие, к нарушению устойчивого функционирования личности в обществе, кризису его психологической культуры.

В психологии «сознание» чаще всего определяется, как высший уровень психического отражения и саморегуляции личности, поскольку сознание позволяет человеку направлять свое внимание на предметы внешнего мира и одновременно сосредотачиваться на тех состояниях внутреннего духовного опыта, которые сопровождают это внимание; иначе говоря, это особое состояние, в котором человеку одновременно доступен и мир, и он сам [2]. Благодаря тому, что сознание одновременно направлено во вне: на предметы внешнего мира, а также сосредоточивается на внутреннем состоянии субъекта в момент восприятия им действительности, оно обеспечивает человеку прояснение смыслов жизненных проблем (для чего он живет, достойно ли живет, есть ли цель в его существовании) [3, с. 71].

Ряд психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко и др.) отмечают, что развитие сознания и психики человека происходит во взаимодействии с культурой. Каждый человек в ходе индивидуального развития через овладения языком приобщается к сознанию (совместному знанию, запечатленному в знаково-символической системе) в искусстве, и лишь благодаря этому формируется его индивидуальное сознание. Ценности искусства, образцы которых функционируют в культуре, являются незаменимым средством формирования в растущем человеке устремленности к высшим ценностям бытия — Истине, Добру, Красоте. Можно без преувеличения утверждать: нравственность — ведущая сфера культуры.

Культура, как развивающаяся система духовных ценностей, является одновременно и процессом человеческого творчества, и выражением отношений между конкретными людьми, и выступает регулятором идейного и нравственного климата всего общества [4, с. 8].

Освоение ценностного богатства произведений искусства невозможно без активности воспринимающего субъекта, развития у него способности полноценного восприятия, анализа, интерпретации и оценивания художественных произведений. Н. Г. Тагильцева отмечает, «использование произведений искусства для духовного развития человека, невозможно представить без такого важного компонента, как самосознание» [5, с. 47]. Концентрируя в себе духовные ценности общества, искусство является для человека способом самопознания, самовыражения и самосозидания при условии интериоризации духовных ценностей, воплощенных в искусстве в систему собственных жизненных ценностей. Принятые субъектом ценностные основания выступают ориентирами и проявляют себя в психологической культуре личности. Выступая как системообразующий компонент психологической культуры личности, ценностные ориентации определяют ее общую направленность, проявляющуюся в поступках, во взаимоотношениях с окружающим миром [6].

Процесс присвоения духовных ценностей, запечатленных в произведениях искусства, происходит опосредованно, через реализацию целого ряда механизмов художественного восприятия: внушение, идентификацию, соотнесение, переживание, осмысление, осознание.

Рассматривая вопрос психологических предпосылок освоения личностью культурных и художественных ценностей, ряд авторов отмечают, что художественное произведение обладает «принудительной» силой эстетического внушения и, вовлекая объект в сферу эстетического отношения, субъект усматривает в нем богатство возможных преобразований, по-новому упорядочивает и завершает его в своем воображении с позиций эстетического идеала [7, с. 71].

Если рассматривать этап внушения (суггестия) как первоначальный этап ценностного ориентирования личности при взаимодействии с произведением искусства, важно отметить значимость установления эмоциональной сонастроенности между художественным образом и реципиентом. Результаты общения с искус-

ством оказываются значимыми для реципиента лишь при условии возникновения эмоционального отклика на воспроизведенные в художественной ткани бытийственно значимые моменты [4, с. 104]. При установлении данного эмоционального контакта запускается процесс индентификации субъекта с героем художественного произведения, благодаря чему происходит освоение социальной информации, значимой для предварительной выработки способа дальнейшего поведения в реальной жизненной ситуации. Однако через погружение в мир социокультурных ценностей, воплощенных в художественном произведении, субъект получает возможность предвосхитить дальнейший путь поведения, способствующий установлению гармонии с окружающим миром.

Отождествляя себя с героем или с группой людей, реципиент в процессе размышления и осмысления воспринятого соотносит полученную информацию с собственными представлениями о ценностях и сопоставляет с авторской позицией. Данный процесс не ограничен временными рамками, и его период определяется тем, насколько проблема, актуализированная в данном художественном произведении, лично значима для субъекта. При этом продолжительность размышления над проблемой сама по себе не обеспечивает степень интериоризации личностью полученных выводов.

Воплощенные в произведениях искусства духовные ценности, интериоризуются и определяют уровень психологической культуры при условии возникновения у реципиента переживания — «особого психологического напряжения» [4, с. 144], возникающего в процессе восприятия произведений искусства. Данное эмоциональное состояние, возникшее как следствие идентификации собственного «Я» с воображаемым «Я» автора, подводит к осмыслению, затем к обособлению и как итог привнесению духовных ценностей в свой внутренний мир. «Только тогда они из общечеловеческой ценности превратятся в личностную ценность, станут достоянием индивидуального сознания, живыми участниками смысловой сферы личности» [8, с. 94].

Безусловно, ценностная природа художественных произведений порождает эмоционально-оценочные суждения со стороны реципиента. В процессе этой ценностно-ориентационной деятельности личность, проходя перечисленные выше этапы, вырабатывает

собственную систему ценностей, которая в дальнейшем проявится в психологической культуре.

Таким образом, в структуре психологической культуры при восприятии произведений искусства мы выделяем следующие компоненты:

- когнитивный (выявление и определение образных характеристик героев художественного произведения в тексте, в результате чего реципиент получает знания о людях и о себе, поскольку в процессе восприятия, которое рассматривается как сотворчество, происходит идентификация и сравнение себя с героем);

- рефлексивно-перцептивный (развитие способности к самоанализу, т. е. анализу собственных размышлений, чувств, переживаний в процессе восприятия произведений искусства и, как следствие, возникновение на этой основе умения прогнозировать поведение героев, их поступки, предвосхищать себя и свои действия в сходной ситуации);

- эмоционально-чувственный (развитие эмпатии к художественному образу, возникновение на этой основе переживания как условия интериоризации ценностных оснований произведения искусства в свой индивидуальный опыт);

- коммуникативный (выстраивается своеобразный диалог реципиента с автором, опосредуемый художественным текстом. По мнению М. М. Бахтина, происходит «сотворчество понимающих»: автора, создавшего в произведении «модель мира», и читателя, сопорождающего авторскую позицию, авторскую оценку. Вместе с этим реципиент вырабатывает свою точку зрения, свою оценку и сопоставляет ее с авторской);

- регулятивный (анализ поступков героя произведения, с позиции соответствия нравственным нормам и ценностям, и формирование на этой основе осознания собственных мотивов, действий, саморегуляция поведения в соответствии с принятыми в обществе правилами поведения);

- ценностно-смысловой (сформированность ценностных ориентиров, осознанное отношение к ним, включение духовно-нравственных ценностей, опредмеченных в произведениях искусства в личностные смысловые образования).

Три последних компонента в развитии психологической культуры личности являются системообразующими, а ценностно-смысловой компонент в этой системе, кроме того, выступает стержневым, интегрирующим. На основе выделенных компонентов психологической культуры личности, вполне определенно проявляется значимость развития ценностно-смыслового восприятия произведений искусства, его роли в формировании ценностного основания психологической культуры личности. В решении обозначенной проблемы мы выделяем следующие этапы:

- когнитивный (определение и осознание нравственных норм, этических законов, основных категорий эстетики, включая развитие нравственных чувств и представлений о нравственности);

- рефлексивный (рассмотрение событий, в том числе произведений искусств, с позиции отражения в них нравственных проблем; самоанализ собственных состояний, поступков и прошедших событий с позиции нравственности; интерес к обсуждению нравственных проблем, воплощенных в искусстве; подключение личного опыта переживаний к интерпретации произведения искусства с позиции воплощения в них нравственных проблем; стремление к саморазвитию на основе рефлексии собственных поступков);

- мотивационно-ценностный (наличие ценностного отношения к жизни, людям, себе; понимание значимости нравственных представлений; потребность к совершенствованию через осознание истинных смысловых значений искусства; уровень осмысления нравственной проблематики произведений искусства; проявление интереса к произведениям, отражающим проблемы нравственности);

- деятельностный (развитие нравственно-эстетических представлений через умения):

- проецирование нравственной проблемы художественного произведения на личный жизненный опыт;

- установление аналогии между собственными жизненными ситуациями и интерпретируемым произведением, с позиции нравственной проблематики.

Заключение. Уровень осознания личностью духовно-нравственных ценностей, степень интериоризации их в сознании определяет подлинность и зрелость психологической культуры человека.

Без нравственных убеждений и внутреннего нравственного закона, а также социально значимых смыслов психологическая культура личности будет носить формальный характер, будет наигранной и обманчивой. Психологическая культура является результатом не только социализации и образования, но также большой внутренней работы человека по согласованию и гармонизации собственных жизненных интересов и потребностей с интересами окружающего мира и социума. Большой потенциал в развитии психологической культуры личности содержит работа по развитию ценностно-смыслового восприятия произведений искусства.

Список цитируемых источников

1. Мотков, О. И. Психология самопознания личности : практ. пособие / О. И. Мотков. — М. : РАО ; Ин-т развития личности, 1993. — 131 с.
2. Спиркин, А. Г. Происхождение сознания / А. Г. Спиркин. — М. : Госполитиздат, 1960. — 472 с.
3. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — Минск : Харвест, 1998. — 301 с.
4. Басин, Е. Я. Теоретические проблемы искусства: логика, психология, эстетика, социология / Е. Я. Басин. — М. : Акад. гуманитар. исслед., 2010. — 326 с.
5. Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей / Н. Г. Тагильцева // Изв. Урал. федер. ун-та, Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. — 2009. — Т. 67. — № 3. — С. 45—51.
6. Давыдова, С. Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников. Вопросы теории и практики / С. Д. Давыдова. — Екатеринбург : УрГПУ, 2003. — 230 с.
7. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.
8. Коломиец, Г. Г. Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход) : монография / Г. Г. Коломиец. — Оренбург : ООИПКРО, 2001. — 240 с.

Материал поступил в редколлегию 19.04.2018

Т. Е. Яценко, У. С. Вольнич

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ДИНАМИКА ХАРАКТЕРИСТИК ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВИКТИМНЫХ ДЕВУШЕК НА ПРОТЯЖЕНИИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье актуализирована проблема пищевого поведения в юношеском возрасте. Среди факторов деструктивного пищевого поведения рассматривается виктимность. Приведены результаты эмпирического исследования характеристик пищевого поведения аутовиктимных, виктимных и гипервиктимных девушек. Описаны возрастные различия пищевого поведения девушек, склонных к виктимному поведению, в ранней и поздней юности.

Ключевые слова: виктимность; пищевое поведение; ранняя юность; поздняя юность.

Библиогр.: 10 назв.

T. E. Yatsenko, Y. S. Volnich

Baranovich State University, Baranavichy, Belarus

DYNAMICS OF CHARACTERISTICS OF FOOD BEHAVIOR OF VICTIM GIRLS DURING YOUNGER AGE

The article updates the problem of eating behavior in adolescence. Among the factors of destructive eating behavior is considered victimization. The results of an empirical study of the characteristics of eating behavior of autistic victim, victim and hypervictimous girls are presented. The age-related differences in eating behavior of girls prone to victimization behavior in early and late adolescence, are described.

Key words: victimost; eating behavior; early adolescence; late adolescence.

Ref.: 10 titles.

Введение. Нарушение пищевого поведения в настоящее время является одной из центральных медико-психолого-социальных проблем. Эта проблема привлекает внимание специалистов разных предметных областей знания, что является явным признаком ее

междисциплинарного характера. Актуальность проблемы нарушений пищевого поведения на современном этапе развития общества определяется ростом числа людей с избыточной массой тела, ожирением, и, как следствие, усугублением состояния их здоровья, появлением хронических заболеваний [1].

Кроме того, в юношеском возрасте формируются основные привычки, закладывается фундамент личностных ценностей. Средства массовой информации навязывают молодежи в качестве идеала худых красавиц, вследствие чего формируется искаженное представление о себе, что в конечном итоге приводит к развитию отклонений в пищевом поведении [2]. Согласно Е. Е. Сапоговой, особенностью «Я-концепции» юношеского возраста является повышенная чувствительность к своему телу и внешности, выработка идеалов женственности и мужественности применительно к образу тела. Часто эти эталоны завышены или противоречивы, что порождает множество внутренних конфликтов (вариации синдрома дисморфофобии), повышенную тревожность, понижение уровня притязаний, трудности в общении, застенчивость [3, с. 423].

Результаты социологических исследований показывают, что более 50% девушек изнуряют себя диетами, а около 30% напротив — «заедают» свои проблемы. От 2 до 5% девушек страдают от анорексии, и при отсутствии соответствующего лечения смертность достигает почти 20%. Еще приблизительно 5% девушек страдает от булимии. Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, примерно 60—70 тысяч белорусов, в основном девушек и молодых женщин, страдают отклонениями пищевого поведения. В год фиксируется около 900 новых случаев заболевания нервной анорексией лиц в возрасте от 13 до 23 лет [4].

Актуальность психологического исследования проблемы пищевого поведения личности в юношеском возрасте обусловлена как сложностью и неоднозначностью самого феномена, так и немногочисленными научными данными, объясняющими механизмы его возникновения. Ученые подчеркивают приоритетное значение психологических факторов в генезе формирования избыточного веса и ожирения (А. В. Вахмистров, Т. Г. Вознесенская, С. И. Посохов) [5; 6]. Существует дефицит исследований психологических аспектов этой проблемы. Среди факторов неадекватного

пищевого поведения могут выступать социально-психологические свойства личности: высокая подверженность стрессам, склонность к тревожным реакциям, неуверенность [7]. Мы рассматриваем виктимность как фактор неадекватного пищевого поведения юношей и девушек.

Виктимность определяется как совокупность свойств личности, определяющих склонность человека становиться жертвой обстоятельств и воздействий других людей, ее дезадаптацию [8; 9].

Личности юношеского возраста присущи социально-психологические особенности, детерминирующие склонность к виктимному поведению. Молодые люди стремятся к самореализации, в связи с этим часто жертвуют своими потребностями, положительными эмоциями, отношениями со значимыми людьми, что приводит к различным проявлениям виктимности в их поведении. У виктимной личности наблюдается нарушение личностных границ. Способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство связана с психологической суверенностью, которая обеспечивает интегративность, целостность и саморегуляцию личности, определяет успешность решения жизненных задач, позволяет устанавливать собственное авторство по отношению к жизненному пути, является условием адаптации. Если человек подвергается влиянию обстоятельств и воли других людей, которая им не интериоризуется, то имеет место депривированность личности с элементами подчиненности, отчужденности. Опыт депривации приводит к нарушению личностных границ и снижению адаптации, формированию жертвенной позиции личности и в целом повышению виктимности. Виктимным юношам и девушкам присуща несформированность суверенности таких составляющих психологического пространства, как образ своего тела и вкусовые предпочтения [10].

Фрагментарность исследований по проблеме пищевого поведения в юношеском возрасте, рост паттернов виктимного поведения среди молодежи, необходимость исследования роли виктимности в детерминации нарушений пищевого поведения юношей и девушек с целью последующего определения эффективных превентивных мер определили актуальность настоящего исследования.

Основная часть. Эмпирическое исследование проводилось на базе государственных учреждений образования «Средняя школа № 14 г. Барановичи», «Гимназия № 3 г. Барановичи» и учреждения образования «Барановичский государственный университет. Объем выборки исследования — 80 девушек в возрасте от 16 до 22 лет. Из них 40 девушек в возрасте ранней юности и 40 девушек в возрасте поздней юности. Исследование проведено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Цель исследования — определить динамику характеристик пищевого поведения аутовиктимных, виктимных и гипервиктимных девушек на протяжении юношеского возраста.

Выявление уровня развития видов ролевой виктимности юношей и девушек (аутовиктимность, гипервиктимность и виктимность) осуществлялось посредством опросника «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой. Для определения характеристик пищевого поведения была применена методика «Шкала оценки пищевого поведения» (D. M. Garner, M. P. Olmstead, J. P. Polivy) в адаптации О. А. Ильчик, С. В. Сивухи, О. А. Скугаревского.

Результаты регрессионного анализа данных для выборки девушек (ранняя юность) по методикам на изучение виктимности и методикам на изучение стилевых характеристик пищевого поведения показали следующее.

– Чем выше выраженность аутовиктимности у девушек в раннем юношеском возрасте, тем выше выраженность перфекционизма в отношении собственного телосложения ($\beta = 0,15$, $p = 0,32$) и стремление к худобе ($\beta = 0,11$, $p = 0,28$) и тем ниже уровень интероцептивной некомпетентности ($\beta = -0,29$, $p = 0,06$) и недоверия в межличностных отношениях ($\beta = -0,14$, $p = 0,21$). Следовательно, девушки, склонные к исполнению игровой роли жертвы в межличностном взаимодействии, отличающиеся инфантильностью, демонстрацией своей беспомощности, избегающие ответственности, имеют завышенные повышенные требования к собственной

внешности, проявляют чрезмерное беспокойство о весе и систематически пытаются похудеть. Это может быть сопряжено с тем, что аутовиктимным личностям присуща повышенная зависимость от мнения других людей. Поэтому они в большей степени, чем невиктимные девушки, подвержены влиянию социального стереотипа худобы как идеала женской красоты. Вместе с тем, они достаточно хорошо различают чувства голода и насыщения и в низкой степени проявляют недоверие к окружающим.

– Чем выше виктимность у девушек, тем выше уровень интероцептивной некомпетентности ($\beta = 0,47, p = 0,002$), неудовлетворенности своим телом ($\beta = 0,20, p = 0,05$) и перфекционизм ($\beta = 0,19, p = 0,29$), тем ниже уровень склонности к булимии ($\beta = -0,36, p = 0,02$) и стремления к худобе ($\beta = -0,13, p = 0,18$). Следовательно, девушки, подвергающиеся стигматизации, переживающие социальную изоляцию, склонные к самобичеванию и сравнению себя не в лучшую сторону с другими людьми, имеют размытые личностные границы такой области психологического пространства, как область вкусовых предпочтений и область телесности. Им сложно дифференцировать наличие/отсутствие у себя чувства голода, поскольку потребление пищи они осуществляют «за компанию», боясь отвержения, высмеивания, осуждения, быть отличными от других людей. Они подавляют ощущение голода в ситуациях, когда микросоциальное окружение не проявляет интерес к пище, и наоборот побуждают себя принимать пищу, даже когда нет желания, следуя желаниям других людей. Собственную внешность и физическое телосложение они могут трактовать как факторы социального отвержения, игнорирования, поскольку у них существует убеждение относительно условий ценности своей личности в сознании других людей. Вместе с тем, активных действий в направлении исправления своей внешности они не предпринимают. Имеет место непоследовательность в их пищевом поведении: избегание стратегии увеличения количества принимаемой пищи, избегание стратегии ограничения приема пищи.

– Чем выше выраженность гипервиктимности у девушек, тем выше неудовлетворенность своим телом ($\beta = 0,11, p = 0,28$), тем ниже стремление к худобе ($\beta = -0,35, p = 0,0008$) и уровень интероцептивной некомпетентности ($\beta = -0,15, p = 0,15$). Девушки,

склонные к агрессивному требованию помощи, снисхождения, к обвинениям других людей и самообвинениям, проявляют низкую активность в поддержании физической формы. Они хорошо распознают чувства голода и насыщения, однако не склонны к самосовершенствованию, требуют, чтобы их принимали такими, какие они есть. В их представлении непривлекательное телосложение вследствие деструктивной стратегии пищевого поведения — это причина, по которой они заслуживают жалость, снисхождение, но не повод для приложения волевых усилий и работы над собой. Они склонны жаловаться, указывая на удачливость тех девушек, которые имеют привлекательную внешность.

Результаты регрессионного анализа данных для выборки девушек (поздняя юность) по методикам на изучение виктимности и методикам на изучение стилевых характеристик пищевого поведения имеют следующий вид.

– Чем выше склонность к игровой роли жертвы у девушек, тем выше неэффективность ($\beta = 0,23, p = 0,04$) и интероцептивная некомпетентность ($\beta = 0,27, p = 0,02$) и ниже склонность к булимии ($\beta = -0,26, p = 0,02$) и недоверию в межличностных отношениях ($\beta = -0,13, p = 0,2$). Манипулятивные жертвы отличаются неумением организовать свою жизнь, плохо различают чувства голода и сытости, однако не склонны к перееданию, а скорее пропускают приемы пищи, отношения с окружающими у таких девушек достаточно гармоничные. В период поздней юности отмечается возрастание сложности у девушек в дифференциации своих и чужих вкусовых предпочтений, пищевых ощущений по сравнению с периодом ранней юности.

– Чем выше склонность к исполнению социальной роли жертвы у девушек, тем выше недоверие в межличностных отношениях ($\beta = 0,19, p = 0,09$), неэффективность ($\beta = 0,37, p = 0,01$), перфекционизм ($\beta = 0,32, p = 0,02$) и меньше стремление к худобе ($\beta = -0,43, p = 0,02$). Девушки, чувствующие себя аутсайдерами в отношениях, ненужными, предъявляют завышенные требования к своему телу, рассматривая его как одну из причин своей социальной изоляции. Они считают, что неспособны контролировать собственную жизнь и пищевое поведение в частности, что приводит к пассивной позиции в плане физических изменений, невротическим

тенденциям в поведении. По сравнению с ранней юностью наблюдается усиление деструктивных характеристик пищевого поведения.

– Высокий уровень гипервиктимного поведения у девушек сочетается с высокой склонностью к булимии ($\beta = 0,25, p = 0,02$) и низким уровнем перфекционизма ($\beta = -0,17, p = 0,11$). Девушки, являющиеся агрессивными жертвами, считающие, что окружающий мир им «должен» за их ущербность и уязвимость, склонны к перееданию и очищению желудка, хотя с недостатками своего телосложения они смирились. По сравнению с ранней юностью наблюдается переход от редких диет к частому, немотивированному приему пищи как способу замещения недостатка позитивного внимания, любви.

Заключение. Виктимность выступает предиктором нарушений пищевого поведения, выбора дезадаптивного стиля пищевого поведения, приводящих еще к большему самобичеванию, неприятию, социальному отвержению и повышающих вероятность повторения и усиления психологической виктимизации. Общей характеристикой пищевого поведения виктимных девушек в период ранней юности выступает противоречивость: наличие как стремления контролировать свое пищевое поведение, изменять свою внешность, так и удовлетворенность своим телом, образом физического Я; как стремление к ограничению пищи, худобе, так и ориентация на переедание, заедание отрицательных эмоций как способ совладания с ними. Можно констатировать, что пищевое поведение в силу размытости личностных границ виктимных девушек в ранней юности не осознается ими, приводя к появлению внутрличностных конфликтов, фрустрирующих ситуаций, подкрепляя имеющийся у них негативный образ себя и враждебный образ мира. Имеет место тенденция к неосознаваемой попытке сохранения неудовлетворенности собой, своей комплекцией и телосложением, внешностью, провоцирования других людей на неприятные отзывы относительно их внешности посредством деструктивного пищевого поведения, что обеспечивает подтверждение имеющегося у виктимных девушек негативного образа себя, несправедливого образа мира и своего места в нем.

В поздней юности наблюдается усиленное формирование паттернов дезадаптивного пищевого поведения, повышающего риск ревиктимизации личности в системе межличностных отношений и обуславливающего повышение ригидности негативного образа себя и враждебного образа мира.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298).

Список цитируемых источников

1. *Сидоров, А. В.* Стили пищевого поведения и психологические характеристики клиентов программ снижения веса с алиментарным ожирением : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.04 / А. В. Сидоров ; С.-Петерб. мед. акад. последиплом. образования Федер. агентства по здравоохранению и социал. развитию. — СПб., 2012. — 26 с.
2. *Полубинский, В. И.* Правовые основы учения о жертве преступления / В. И. Полубинский. — Горький, 1979. — 83 с.
3. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект-пресс, 2001. — 460 с.
4. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/zdravoohranenie_2/publikatsii_3/. — Дата доступа: 19.05.2018.
5. *Вахмистров, А. В.* Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении / А. В. Вахмистров, Т. Г. Вознесенская, С. И. Посохов // Журн. неврологии и психиатрии им. Корсакова. — 2001. — Т. 101. — № 12. — С. 19—24.
6. *Вознесенская, Т. Г.* Расстройство пищевого поведения при ожирении и их коррекция / Т. Г. Вознесенская // Ожирение и метаболизм. — 2004. — № 2. — С. 1—6.
7. *Яценко, Т. Е.* Виктимология образования: в помощь практическому психологу : практ. пособие для студентов психол. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с.
8. *Туляков, В. А.* Генезис отклоняющегося поведения и классификация жертв преступлений / В. А. Туляков. — Одесса, 2000. — 300 с.
9. *Долговых, М. П.* Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / М. П. Долговых. — М., 2009. — 19 с.
10. *Нартова-Бочавер, С. К.* Психологическое пространство личности : монография / С. К. Нартова-Бочавер. — М. : Прометей, 2005. — 312 с.

Материал поступил в редколлегию 25.05.2018

Т. Е. Яценко, Я. С. Вольнич

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

СТРУКТУРА ПЕРФЕКЦИОНИЗМА СТУДЕНТОВ-ПРОКРАСТИНАТОРОВ

В статье актуализирована проблема прокрастинации девушек, обучающихся в учреждении высшего образования. Предикторами прокрастинации девушек рассматриваются виды перфекционизма. Отмечены выраженные виды перфекционизма у девушек, склонных к общей прокрастинации, академической прокрастинации, прокрастинации в принятии решений, личностно-обусловленной и ситуативно-обусловленной прокрастинации.

Ключевые слова: перфекционизм; прокрастинация; студенты.

Библиогр.: 11 назв.

T. E. Yatsenka, Ya. S. Volnich

Baranovich State University, Baranavichy, Belarus

STRUCTURE OF THE PERFECTIONISM OF STUDENTS-PROSTRATINATOR

The article updates the problem of procrastination of girls enrolled in a higher education institution. Predictors of procrastination of girls are considered types of perfectionism. Marked types of perfectionism in girls prone to general procrastination, academic procrastination, procrastination in decision-making, personality-conditioned and situational-related procrastination are noted.

Key words: perfectionism, procrastination, students.

Ref.: 11 titles.

Введение. Актуальной проблемой современного общества, ориентированного на достижения, выступает прокрастинация, или откладывание «на потом» выполнение важных задач. Актуальность изучения прокрастинации в юношеском возрасте обусловлены несколькими причинами:

1) согласно данным исследований, от 80 до 95% студентов периодически прокрастинируют, примерно 75% из них, считают себя «хроническими прокрастинаторами», почти 50% студентов откладывают важные дела систематически [1]. В исследовании Т. Р. Tibbett и J. R. Ferrari отмечена высокая частота встречаемости академической прокрастинации (75% студентов) [2];

2) прокрастинация сопряжена с многочисленными негативными психологическими, социальными и академическими последствиями. Она приводит к снижению успеваемости, повышению уровня тревожности, к образованию комплекса неполноценности и как результат — к отказу от дальнейшего обучения, может подтолкнуть студентов к нечестным методам сдачи экзаменов и получения высоких отметок [3]. Согласно Р. R. Grecco, прокрастинация может оказывать негативное воздействие как на деятельность человека (учебную, профессиональную), так и на состояние его психологического благополучия, самоуважение и самооценку [4, с. 269]. Основная общая особенность прокрастинаторов — депрессивный настрой и страх перед будущим или боязнь не справиться с поставленной задачей [5];

3) наблюдается тревожная тенденция позитивной динамики числа лиц, являющихся устойчивыми прокрастинаторами. В исследовании Р. Steel показано, что на протяжении 30 лет (с 1978 по 2007 гг.) количество людей, идентифицирующих себя как неизбежных прокрастинаторов, увеличилось на 20% [6].

Среди психологических детерминант прокрастинации ученые отмечают высокий уровень тревожности, локус контроля, представления о времени [7]. В своем исследовании мы обратились к изучению перфекционизма как психологической детерминанты прокрастинации. Поскольку перфекционизм, или стремление к совершенству, становится современной характеристикой развития личности во всем мире. С психологической точки зрения, перфекционизм — склонность личности предъявлять повышенные требования к осуществляемой деятельности, гиперболизированное стремление к идеалу и успеху, ангажированность идеей совершенства.

Особый интерес представляет исследование перфекционизма в юношеском возрасте, в период жизни, когда молодым людям свойственна постановка высоких, а иногда и завышенных целей, с одной стороны, и недостаточная личностная зрелость — с другой.

Как отмечают А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян и Т. Ю. Юдеева, при неправильном соотношении перфекционистских тенденций, непропорциональном их развитии, возникает риск формирования невротического перфекционизма, при котором человеку ничто не кажется достаточно совершенным [8].

Прокрастинация — комплексное явление, которое, исходя из основных объясняющих его теорий, включает в себя: поведенческий компонент (прокрастинация как закреплённый механизм поведения человека), когнитивный компонент (специфика ощущения результатов деятельности, мотивация к выполнению деятельности), эмоциональный компонент (высокая тревожность, эмоциональная перегруженность, страх неудачи и невротизация), подсознательный компонент (прокрастинация как защитный механизм личности, срабатывающий при повышении тревоги и оценке ситуации выполнения какой-либо задачи как угрожающей и опасной). Прокрастинация рассматривается как внешнее проявление или синоним лени; психологическое состояние, когда человек отодвигает важное дело «на потом» по необъяснимым причинам, а при приближении окончания сроков отказывается от запланированного либо пытается сделать всё отложенное одним рывком; стремление к «острым» ощущениям, которые появляются при выполнении задачи в предельно короткие сроки; поведенческий паттерн; способ борьбы с тревогой.

В психологическом словаре перфекционизм трактуется как убеждение, что идеал может и должен быть достигнут. В патологической форме — это убеждение, что несовершенный результат работы не имеет права на существование [9].

Е. П. Ильин определяет перфекционизм как стремление субъекта к совершенству, высокие личные стандарты, стремление человека доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам, потребность в совершенстве продуктов своей деятельности [10].

Перфекционизм ученые дифференцируют на невротический (патологический) и здоровый. Согласно Д. Хамачек, человек с невротическим перфекционизмом побуждается страхом перед неуспехом. В данном случае перфекционизм можно охарактеризовать как напрасное стремление к идеалу, недостижимому совер-

шенству. Перфекционист-невротик, для того чтобы показать, что он заслуживает любви и всеобщего уважения, берет в качестве ориентира некий эталон, который не соответствует его потенциалу. У такого человека имеется *неадекватно завышенный уровень притязаний*. Если здоровый перфекционизм состоит в убеждении, что наилучшего результата можно и нужно достичь, то при патологической форме перфекционизма возникает убеждение, что несовершенный результат работы неприемлем.

Перфекционист-невротик устанавливает для себя заведомо невыполнимые цели и стандарты и движется к ним не из удовольствия или амбиции, а из-за страха неудачи и отвержения. В ходе работы его внимание сфокусировано на собственных недостатках и мыслях о возможной ошибке, неудаче. Поэтому он не испытывает удовлетворения от сделанного, даже если все выполнено превосходно [11].

Таким образом, исходя из обозначенных выше оснований, очевидна актуальность исследования особенностей прокрастинации студентов-перфекционистов.

Основная часть. Эмпирическое исследование проводилось на базе Барановичского государственного университета среди студентов I и III курса дневной формы получения образования в возрасте от 17 до 21 года. Выборку исследования составили 80 девушек, студенты педагогических специальностей. Диагностический инструментарий исследования составили: опросник для изучения склонности личности к прокрастинации (О. А. Ширвари), методика «Шкала общей прокрастинации» К. Лэя (адаптация Т. Ю. Юдеевой, Н. Г. Гараян, Д. Н. Жуковой), Мельбурнский опросник принятия решений в адаптации Т. В. Корниловой, методика Б. Букмана «Шкала прокрастинации» и методика «Многомерная шкала перфекционизма» П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта (в адаптации И. И. Грачевой). Статистическая обработка данных проводилась посредством вычисления множественной линейной регрессии с применением прямого пошагового метода.

Для девушек, обладающих высоким уровнем общей прокрастинации, т. е. склонностью откладывать «на потом» выполнение важных задач, характерны:

– низкий уровень социально предписанного перфекционизма ($\beta = -0,24$, $p = 0,04$). Они в низкой степени предрасположены

к неадекватному реагированию на различные требования, которые предъявляют к ним другие люди, к рассмотрению их как необоснованных, к игнорированию этих требований при выполнении заданий;

– высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других ($\beta = 0,19, p = 0,123$). Они склонны предъявлять чрезвычайно высокие требования к сокурсникам и преподавателям, т. е. фокус их внимания смещается с саморегуляции и контроля временного режима выполнения задач на контроль над другими людьми. Это может либо быть сопряжено со сверхинтернальностью (принятие на себя ответственности за жизнь других людей), либо выступать психологическим защитным механизмом, объясняющим собственную низкую ответственность;

– низкий уровень перфекционизма, ориентированного на себя ($\beta = -0,18, p = 0,174$). Они имеют низкий уровень притязаний, мотивации для осуществления деятельности, предъявляют к себе низкие требования.

Для девушек, обладающих прокрастинацией в принятии решений ($\beta = 0,33, p = 0,002$) и ситуативно-обусловленной прокрастинацией ($\beta = 0,13, p = 0,21$), характерен высокий уровень социально предписанного перфекционизма. Девушки, которые испытывают трудности в принятии как жизненно важных, так и незначительных решений, откладывают их, склонны рассматривать требования других людей к ним как чрезмерно завышенные, не соответствующие их возможностям. Вероятно, они считают, что социум ожидает от них идеального, безупречного поведения. Отсюда страх принятия решения, совершения выбора, не соответствующего ожиданиям других людей. Данный вид перфекционизма присущ девушкам, которые ориентированы откладывать на потом выполнение деятельности, не вызывающей интерес, являющейся слишком сложной и внешне не мотивированной. Свою пассивность, несвоевременность включения в решение задач они обосновывают завышенными требованиями окружающих людей.

Для девушек, обладающих академической прокрастинацией, характерно наличие низкого уровня перфекционизма, ориентированного на других ($\beta = -0,16, p = 0,15$). Чем выше уровень академической прокрастинации, т. е. способности откладывать решение различных учебных заданий, тем более незначительные требования

предъявляются к окружающим людям. Данный факт сопряжен со стремлением оправдать собственную низкую ответственность в учебно-профессиональной деятельности или с психологическим механизмом проекции, при котором студенты склонны приписывать другим людям свое отношение к образовательным задачам.

Девушкам с личностно-обусловленной прокрастинацией свойственны высокий уровень социально предписанного перфекционизма ($\beta = 0,18$, $p = 0,09$) и низкий уровень перфекционизма, ориентированного на других ($\beta = -0,12$, $p = 0,24$). Высокий уровень прокрастинации девушек в большинстве жизненных сфер, особенно в деловой сфере и сфере достижения целей, обусловлен убежденностью в том, что заслужить одобрение других людей они могут, только выполняя их требования. Но, в то же время, данные требования рассматриваются ими как нереалистичные. Их выполнение девушки связывают с высокой вероятностью неуспеха.

Заключение. В результате проведенного исследования установлено, что предикторами:

- прокрастинации девушек выступают низкий уровень социально предписанного перфекционизма и перфекционизма, ориентированного на себя, высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других;
- прокрастинации в принятии решений — высокий уровень социально предписанного перфекционизма;
- академической прокрастинации — низкий уровень перфекционизма, ориентированного на других;
- личностно-обусловленной прокрастинации — низкий уровень перфекционизма, ориентированного на других;
- ситуативно-обусловленной прокрастинации — высокий уровень патологического и социально предписанного перфекционизма;
- общей прокрастинации — низкий уровень перфекционизма, ориентированного на других.

Список цитируемых источников

1. *Карвасарский, Б. Д.* Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. — СПб. : Питер, 2002. — 101 с.
2. *Шемякина, О. О.* Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов / О. О. Шемякина // Психология и право. — 2013. — № 4. — С. 33—37.
3. *Юдеева, Т. Ю.* Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Юдеева. — М. : МНИИП, 2007. — 23 с.
4. *Roedell, W. C.* Vulnerabilities of highly gifted children / W. C. Roedell // *Roeper Review*. — 1984. — № 6. — P. 127—130.
5. *Ларских, М. В.* Моделирование формирования конструктивного перфекционизма студента / М. В. Ларских // Воспитательная деятельность вуза: инновационный подход: материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2014. — С. 28—32.
6. *Усов, И. А.* Психологические детерминанты прокрастинации: теоретический обзор / И. А. Усов // Современные научные исследования и разработки. — 2017. — № 8 (16). — С. 818—820.
7. *Семенюк, Л. М.* Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие / Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 304 с.
8. *Варваричева, Я. И.* Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // *Вопр. психологии*. — 2010. — № 3. — С. 207—238.
9. *Лоза, О. О.* Психологічний аналіз феномену перфекціонізму: підходи до визначення / О. О. Лоза // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Т. IX, Ч. 6. — Київ : ГНОЗІС, 2009. — С. 213—221.
10. *Adkins, K.* Perfectionism and suicidal preoccupation / K. Adkins, W. Parker // *J-1 of personality*. — 1996. — № 3. — P. 536—546.
11. *Холмогорова, А. Б.* Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // *Моск. психотерапевт. журн.* — 2004. — № 1. — С. 18—35.

Материал поступил в редколлегию 28.05.2018

Т. Е. Яценко, А. Н. Подчашинская

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ СО ЗДОРОВЫМ И ПАТОЛОГИЧЕСКИМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ

В статье актуализирована проблема позитивного и негативного влияния материнского отношения на развитие перфекционизма подростков. Представлены результаты эмпирического исследования предикторов здорового и патологического перфекционизма подростков из числа таких стилевых характеристик материнского отношения, как эмоциональное отношение к подростку, особенности общения и взаимодействия, противоречивость родительского отношения, супружеские отношения, опосредующие родительское отношение. Эмпирические данные получены на репрезентативной выборке на основе применения валидного психодиагностического инструментария.

Ключевые слова: перфекционизм; здоровый перфекционизм; патологический перфекционизм; материнское отношение; подростковый возраст.

Библиогр.: 10 назв.

T. E. Yatsenka, A. N. Podchashinskaya

Baranovichi State University, Baranavichy, Belarus

STYLE CHARACTERISTICS OF THE MATERNAL RELATIONSHIP IN THE REPRESENTATION OF ADOLESCENTS WITH HEALTHY AND PATHOLOGICAL PERFECTIONISM

The article actualizes the problem of the positive and negative influence of the maternal attitude on the development of adolescent makeovers. The results of an empirical study of predictors of healthy and pathological perfectionism among adolescents from among such stylistic characteristics of maternal relationships as emotional attitude towards adolescents, features of communication and interaction, inconsistency of parental attitudes, marital relations mediating the parental relationship are presented. Empirical data were obtained on a representative sample based on the use of valid psychodiagnostic tools.

Key words: perfectionism; healthy perfectionism; pathological perfectionism; maternal relationship; adolescence.

Ref.: 10 titles.

Введение. В современном мире существуют большие возможности для самореализации, что актуализирует проблему социализации как успешного вхождения человека в общество. Подростковый возраст является периодом выстраивания траектории самореализации посредством достижения целей как общественно-полезных, так и лично значимых. Эффективность решения данной задачи определяется способностью достигать высоких результатов, сохраняя физическое и психическое здоровье. Группу риска составляют подростки-перфекционисты, ставящие перед собой нереалистично сложные задачи и устанавливающие завышенные личные стандарты.

Р. Фрост и П. Хьюит определяют перфекционизм как «многомерный конструкт, включающий наряду с высокими личными стандартами когнитивные и интерперсональные параметры» [1, с. 76]. Учитывая позитивные (обеспечивает достижение высоких результатов) и негативные (приводит к психологической дезорганизации) функциональные характеристики перфекционизма, его можно классифицировать на здоровый и патологический. Исследования М. В. Корчагиной доказывают: сверхответственность и гиперприлежность подростков-перфекционистов и сопряженные с ними успехи вызывают раздражение и зависть у окружающих, чрезмерная поглощенность избранным делом трактуется как высокомерие [1]. Подростки с патологическим перфекционизмом склонны к суицидальному поведению, депрессивным и тревожным расстройствам, нарушениям пищевого поведения и образа тела [2; 3]; аффективным расстройствам [4], навязчивым мыслям о собственной несостоятельности, неудовлетворены своим положением в семье и учреждении образования [5]; измеряют собственную ценность достижениями [6]; используют неэффективные копинг-стратегии, приводящие к усугублению проблемной ситуации [7]; могут быть интолерантны к лицам с особенностями психофизического развития [8].

Перфекционизм проявляется в различных сферах жизнедеятельности личности, что позволяет выделять академический, межличностный, профессиональный перфекционизм [9].

Несмотря на существующее стремление подростков к дистанцированию от родителей, согласно А. А. Реану, матери выступают для подростков «значимыми Другими» и влияют на формирование у них социально-психологических свойств личности [10]. Поэтому возрастает актуальность исследования представлений подростков-перфекционистов о стиле материнского отношения.

Основная часть. В исследовании приняли участие 120 учащихся в возрасте 13—15 лет учреждений образования г. Барановичи. Цель исследования — выявление стилевых характеристик материнского отношения к подросткам, обладающим перфекционизмом. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые выявлены стилевые характеристики эмоционального и интерактивного компонентов материнского отношения в представлении подростков, обладающих нормальным и патологическим перфекционизмом.

Диагностический инструментарий исследования: «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой и «Детско-родительское отношение подростков» О. А. Карабановой и П. Трояновской. При статистической обработке данных проводился регрессионный анализ (прямой пошаговый метод) в программе Statistica 12.0.

Стилевые характеристики материнского отношения в представлении подростков со здоровым перфекционизмом. Они устанавливают для себя высокие стандарты, стремятся все делать правильно, тщательно, но при этом отличаются гибкостью; умеют испытывать глубокое удовлетворение собственными достижениями и повышать на этой основе самооценку; ставят перед собой сложные цели, стремятся к максимально качественному выполнению деятельности и обладают при этом верой в собственные ресурсы и надеждой на успех; имеют реалистичные представления о своих способностях и возможностях других людей.

Подростки со здоровым перфекционизмом отмечают низкую склонность матери к совместному с ними принятию решений ($\beta = -0,36$, $p = 0,01$), что отражает ее адекватное отношение к под-

росткам как к тем, кто не владеет необходимым опытом и знаниями, позволяющими принимать участие в определении приоритетов семейной жизни. Они констатируют, что в конфликтных ситуациях матери принимают решения на основе взаимного согласования интересов подростков и собственных. То есть матери чувствительны к нарушению их личностных границ.

Подростки со здоровым перфекционизмом признают противоречивость материнского отношения. По их словам, мать передает им часть ответственности и предоставляет некоторую свободу действий в принятии решений ($\beta = 0,38, p = 0,01$), т. е. поощряет автономию. Но в то же время они указывают на высокий уровень контроля с ее стороны, склонность устанавливать ограничения для их активности, ее попытки влиять на их планы и отношения, проявлять власть ($\beta = 0,19, p = 0,32$). Это подтверждается вхождением в регрессионную модель стилевой характеристики материнского отношения «непоследовательность в выборе воспитательных приемов» ($\beta = 0,40, p = 0,05$). Подростки считают, что мать уверена в воспитательных воздействиях ($\beta = -0,45, p = 0,02$). Соответственно, причину непостоянства матери в применении различных воспитательных воздействий они видят в себе, что побуждает их предъявлять к себе высокие, но достижимые требования, устанавливать высокие личные стандарты. Они считают, что в отношениях с ними мать устанавливает большую эмоциональную дистанцию ($\beta = -0,40, p = 0,01$), в то время как к отцу относится доброжелательно ($\beta = 0,23, p = 0,12$). Таким образом, ориентация на высокие показатели в различных жизненных сферах может быть обусловлена стремлением подростков к достижению более теплых отношений с матерью, к получению ее внимания.

Нами установлены стилевые характеристики материнского отношения в представлении подростков с патологическим перфекционизмом. Они обладают сниженной самооценкой, страхом неуспеха, прокрастинацией и не испытывают удовольствия от работы, что может приводить к возникновению суицидальных намерений, эмоциональному выгоранию и снижению эффективности деятельности. Склонны к когнитивным искажениям (результаты деятельности воспринимают по принципу категоризации, акцентируют внимание преимущественно на своих ошибках и неудачах,

воспринимают других людей как чрезмерно требовательных). Они отмечают низкую склонность матери к сотрудничеству с ними ($\beta = -0,55, p = 0,0002$), считают, что мать не вовлекает их в совместную деятельность. При достижении цели их отношения с матерью не свойственны взаимопомощь и взаимовыручка. Это вступает в противоречие с их стремлением ко взрослости. В частности, согласно их признаниям, мать практически не поощряет их автономию ($\beta = -0,35, p = 0,05$) и использует сильную систему контроля ($\beta = 0,42, p = 0,05$). Она устанавливает границы активности, ожидает высокий уровень ответственности, влияет на их планы и межличностные отношения, а также проявляет власть.

Подростки с патологическим перфекционизмом противоречиво описывают эмоциональную составляющую материнского отношения. С одной стороны, они отмечают склонность матери выстраивать большую эмоциональную дистанцию ($\beta = -0,23, p = 0,05$): мать формально присутствует в их жизни, но не проявляет на должном уровне любовь, внимание. С другой стороны, обращают внимание на демонстрацию матерью принятия ($\beta = 0,66, p = 0,01$). Установленный факт можно трактовать как непоследовательность эмоциональных проявлений матери либо как противоречие реально существующего и желаемого отношения матери к ним.

Отношение матери к супругу они описывают как доброжелательное ($\beta = 0,39, p = 0,01$), т. е. окрашенное позитивными эмоциями. Патологический перфекционизм может быть детерминирован стремлением подростков получить недостающее внимание матери или сформированной в детстве установкой на получение позитивного условного внимания. Как следствие, они активно включаются в деятельность, стремятся к достижению максимально высоких показателей, игнорируя отсутствие способностей. Подтверждение этому — игнорирование их потребностей матерью, применение строгой системы наказаний ($\beta = 0,16, p = 0,17$), слабая развитость родительских чувств.

Отмеченным фактом детерминирована низкая степень конфликтности их отношений с матерью ($\beta = -0,39, p = 0,002$). Подростки признают, что основная стратегия матери при разрешении разногласий с ними — компромисс. Их мнение учитывается в вопросах, связанных с принятием решений ($\beta = 0,35, p = 0,01$).

В целом патологический перфекционизм подростков во многом определяется выбором матерью воспитательных воздействий, исходя из имеющегося у нее неадекватного образа их личности ($\beta = 1,32$, $p = 0,00$). Причем виды воспитательных воздействий носят постоянный характер ($\beta = -0,40$, $p = 0,01$), отсутствует их вариативность в зависимости от достижений подростков, что и определяет их патологический перфекционизм.

Заключение. Эмпирически установлены различия в материнском отношении к подросткам с патологическим и здоровым перфекционизмом, которые могут найти применение в разработке мероприятий психопрофилактической направленности для матерей подростков. Проявление доброжелательности матерью наряду с выстраиванием большой эмоциональной дистанции, высоким уровнем контроля — предпосылки развития у подростков в равной степени патологического и здорового перфекционизма. Развитию патологического перфекционизма способствуют неадекватный образ ребенка, имеющийся у матери, склонность к жестким санкциям и наказаниям, уклонение от сотрудничества и конфликтных ситуаций (их игнорирование, подавление потребностей подростка), низкая степень поощрения автономии подростков и низкая вариативность воспитательных воздействий. К развитию здорового перфекционизма приводит доминирование матери в ситуации принятия решений (рассматривается подростком как признак своей значимости для матери), поощрение автономии подростков и высокая вариативность воспитательных воздействий.

Список цитируемых источников

1. Корчагин, В. М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор / В. М. Корчагин // Вестн. Самар. юрид. ин-та. — 2011. — № 1 (3). — С. 75—78.
2. Филатова, Е. А. Психологические особенности идеального Я личности при пассивном перфекционизме: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Филатова. — М., 2016. — 140 л.
3. Юдеева, Т. Ю. Перфекционизм как фактор депрессивных и тревожных расстройств: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Т. Ю. Юдеева. — М., 2007. — 275 л.
4. Brown, G. Dysfunctional attitudes, perfectionism and the models of vulnerability to depression / G. Brown, A. Beck; eds. G. Flett, P. Hewitt // *Perfectionism: Theory,*

research and treatment. — Washington : Amer. Psychol. Association, 2002. — P. 231—253.

5. *Евенко, С. Л.* Особенности развития перфекционизма у подростков в зависимости от типа семейных отношений / С. Л. Евенко // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. — 2014. — № 2. — С. 64—68

6. *Burns, D.* The perfectionist's script for self-defeat / D. Burns // Psychology Today. —1980. — P. 34—51.

7. *Яценко, Т. Е.* Взаимосвязь перфекционизма и копинг-стратегий мальчиков и девочек подросткового возраста / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифиревич // Образование и наука в XXI века : ежегод. сб. науч. тр. БГПУ. — Минск : БГПУ 2018. — Вып. 1. — С. 84—88.

8. *Яценко, Т. Е.* Перфекционизм обучающихся как фактор дезадаптации сверстников с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде / Т. Е. Яценко, Н. П. Ващилко, А. Н. Шишко // Современные тенденции и перспективы мировой психологии : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 19 апр. 2017 г. / отв. ред. С. В. Фролова. — Саратов : Наука, 2017. — С. 170—174.

9. *Подчашинская, А. Н.* Феномен академического перфекционизма / Т. Е. Яценко, А. Н. Подчашинская // Молодёжь и наука: Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. науч. ст. ; Смол. гос. ун-т. — Смоленск : СмолГУ, 2017. — С. 146—151.

10. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 480 с.

Материал поступил в редколлегию 11.05.2018

УДК 159.99

Т. Е. Яценко, А. Н. Подчашинская

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СО ЗДОРОВЫМ И ПАТОЛОГИЧЕСКИМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ

В статье актуализирована проблема позитивного и негативного влияния материнского отношения на развитие перфекционизма подростков. Представлены результаты эмпирического исследования предикторов здорового и патологиче-

© Яценко Т. Е., Подчашинская А. Н., 2019

ского перфекционизма подростков из числа таких стилевых характеристик материнского отношения, как эмоциональное отношение к подростку, особенности общения и взаимодействия, противоречивость родительского отношения, супружеские отношения, опосредующие родительское отношение. Эмпирические данные получены на репрезентативной выборке на основе применения валидного психодиагностического инструментария.

Ключевые слова: перфекционизм; здоровый перфекционизм; патологический перфекционизм; материнское отношение; подростковый возраст.

Библиогр.: 10 назв.

T. E. Yatsenka, A. N. Podchashinskaya
Baranovich State University, Baranavichy, Belarus

STYLE CHARACTERISTICS OF THE MATERNAL RELATIONSHIP IN THE REPRESENTATION OF ADOLESCENTS WITH HEALTHY AND PATHOLOGICAL PERFECTIONISM

The article actualizes the problem of the positive and negative influence of the maternal attitude on the development of adolescent makeovers. The results of an empirical study of predictors of healthy and pathological perfectionism among adolescents from among such stylistic characteristics of maternal relationships as emotional attitude towards adolescents, features of communication and interaction, inconsistency of parental attitudes, marital relations mediating the parental relationship are presented. Empirical data were obtained on a representative sample based on the use of valid psychodiagnostic tools.

Key words: perfectionism; healthy perfectionism; pathological perfectionism; maternal relationship; adolescence.

Ref.: 10 titles.

Введение. Перфекционизм, или стремление к совершенству, становится ключевой характеристикой современного человека. С одной стороны, перфекционизм выполняет конструктивную роль, мобилизуя усилия человека на достижение сверхсложных целей, повышая его конкурентоспособность. С другой стороны, в своих гипербализированных формах он начинает приобретать патологический характер, нарушая физическое и психическое здоровье человека [1].

Влияние перфекционизма на психическое развитие подростков неоднозначно. В исследовании А. А. Золотаревой [2] была выявлена корреляция нормального перфекционизма с признанием и принятием собственных ресурсов и ограничений, саморегуляцией и психологическим благополучием личности, активной жизненной позицией, способностью к поиску новых путей решения проблемы, готовностью идти на риск, переживанием осмысленности жизни, стремлением к реализации целей в будущем, независимостью и стремлением к саморазвитию и реализации личностного потенциала. Патологический перфекционизм характеризуется потерей самообладания и ощущением беспомощности в сложных жизненных ситуациях, страхом новых ситуаций, чувством неудовлетворенности и бессмысленности жизни, отсутствием четкой временной перспективы, чувством разочарования в себе, переживанием неконтролируемости жизни.

Решающий фактор перфекционизма — детско-родительские отношения как система межличностных связей, ограниченная семейным пространством и включающая оценочный, стимулирующий, аффективный, гармонизирующий, поддерживающий компоненты, реализуемые в действиях членов семьи [3]. Согласно Д. Е. Хамачек, невротический перфекционизм происходит из детского опыта взаимодействия с неодобряющими или непостоянно проявляющими одобрение родителями, чья любовь зависит от результатов деятельности ребенка [4]. Фактор патологического перфекционизма, по мнению Л. В. Ким, — «прессинг успеха» в семье [5].

Основная часть. Цель исследования: выявить стилевые характеристики родительского отношения к подросткам-перфекционистам. Исследование проходило на базе государственных учреждений образования «Гимназия № 1 г. Барановичи», «Средняя школа № 12 г. Барановичи», «Средняя школа № 14 г. Барановичи» и «Гимназия № г. Копыля им. Н. В. Ромашко». Выборка исследования: 100 учащихся в возрасте 13—15 лет. Из них 50 девочек и 50 мальчиков. Эмпирическое исследование проходило с использованием диагностического инструментария, релевантного цели исследования.

Для определения взаимосвязи между перфекционизмом и представлениями мальчиков подросткового возраста о стилевых характеристиках родительского отношения нами был проведен регрессионный анализ. Была определена множественная линейная регрессия с использованием прямого пошагового метода.

Взаимосвязь показателей по методике «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» (Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашлова) и методике «Дифференциальный тест перфекционизма» (А. А. Золоторевой). Силевые характеристики родительского отношения, влияющие на возникновение нормального перфекционизма у мальчиков. Мальчики, обладающие высоким уровнем нормального перфекционизма, устанавливают для себя высокие стандарты, стремятся все делать правильно, тщательно и аккуратно, но при этом отличаются гибкостью (приспосабливают их к существующей ситуации); умеют испытывать глубокое удовлетворение собственными достижениями и повышать на этой основе самооценку; ставят перед собой сложные цели, стремятся к максимально качественному выполнению деятельности и обладают при этом верой в собственные ресурсы и надеждой на успех; имеют реалистичные представления о своих способностях и возможностях других людей. *Особенности коммуникативного поведения матери:* оказывает помощь в процессе познания мира, вносит вклад в изучение окружающих предметов и явлений ($\beta = 0,48$); обсуждает с подростками их Я-концепцию ($\beta = 0,30$), перспективы общего развития, их представления о себе, об изменениях, произошедших в них за какой-то промежуток времени (какими они были и какими стали); проявляет в низкой степени интерес к их миру мыслей ($\beta = -0,36$), представлениям о тех или иных вещах, мнениям; редко обсуждает с ними нормы социального поведения ($\beta = -0,30$) (эта функция возложена на отца, как контролирующей и регулирующей инстанции) и вопросы здоровья, гигиены и питания ($\beta = -0,27$). *Особенности коммуникативного поведения отца:* предметом общения с мальчиками часто выступает их мир мыслей ($\beta = 0,80$); стремится удовлетворять потребность сыновей в информации об окружающем мире ($\beta = 0,47$), но в низкой степени организует их процесс познания ($\beta = -0,52$), т. е. мальчики сами

выбирают способы самостоятельного изучения окружающих предметов и явлений; активно обсуждает с ними соответствие их поведения правилам, этическим нормам ($\beta = 0,33$), последствия асоциального поведения; осведомлен о главных событиях их школьной жизни, но сам не проявляет инициативу в разговоре на подобные темы ($\beta = -0,59$).

Стилевые характеристики родительского отношения, влияющие на возникновение патологического перфекционизма у мальчиков. Мальчики с патологическим перфекционизмом обладают сниженной самооценкой, отсутствием удовольствия от работы, страхом неуспеха, прокрастинацией, что может приводить к возникновению суицидальных намерений, эмоциональному выгоранию и снижению эффективности деятельности. Им сопутствуют когнитивные искажения (поляризованная оценка результата деятельности, негативное селектирование ошибок и неудач, восприятие других людей как чрезмерно требовательных). Мать проявляет в высокой степени заинтересованность в совместном времяпровождении с сыновьями ($\beta = 0,23$) и реализации совместной деятельности, в отличие от отцов ($\beta = -0,15$). У родителей наблюдается строгое разделение обязанностей и функций в воспитании. Отцу свойственно обсуждение с мальчиками перспектив общего развития, их представлений о себе и их отношения к себе ($\beta = 0,48$). Тогда как мать в низкой степени проявляет интерес к «Я-концепции» подростка ($\beta = -0,25$), к обсуждению их школьных успехов / неудач, их отношений со сверстниками и учителями ($\beta = -0,19$).

Взаимосвязь показателей по методикам «Подростки о родителях» (Е. Шафер, в адаптации Л. И. Вассермана) и «Дифференциальный тест перфекционизма (А. А. Золотаревой). Стилевые характеристики родительского отношения в представлении мальчиков, обладающих высоким уровнем нормального перфекционизма: отец склонен к дружеским взаимоотношениям и принятию, он положительно оценивает личность сына, т. е. их отношениям не свойственна враждебность ($\beta = -0,43$); часто потворствует и предъявляет недостаточно требований к сыну ($\beta = -0,21$). *Характеристики родительского отношения, влияющие на возникновение патологического перфекционизма мальчиков:* родители показывают отрицательное отношение к сыну, низкий уровень любви

и уважения, т. е. проявляют высокий уровень враждебности ($\beta_M = 0,20$; $\beta_O = 0,15$). Мать недостаточно гибка, чрезмерно принципиальна и категорична в воспитании ($\beta = -0,28$). Отец демонстрирует противоположное отношение, использует низкий уровень контроля и малотребователен к личности и деятельности сына ($\beta = -0,32$).

Взаимосвязь показателей по методике «Родителей оценивают дети» (И. А. Фурманов и А. А. Аладьин) и методике «Дифференциальный тест перфекционизма» (А. А. Золотаревой).

Стилевые характеристики родительского отношения в представлении подростков, обладающих высоким уровнем нормального перфекционизма. Родители склонны к гиперпротекции, т. е. они уделяют им большое количество времени и сил, воспитание сына стало центральным делом всей жизни ($\beta = 0,21$). Мальчики не испытывают недостатка родительского внимания ($\beta = -0,16$). Родители не устанавливают строгую систему запретов, т. е. они не ограничивают свободу и самостоятельность сыновей ($\beta = -0,19$). Однако игнорируют взросление сыновей, стремятся сохранить в них детские качества ($\beta = 0,20$). Родители обладают властью и авторитетом, не идут на поводу желаний сыновей ($\beta = 0,34$). Родители не стремятся выявить в любом их поступке «истинную», т. е. плохую, причину, где в качестве таковой чаще всего выступают качества, с которыми родитель неосознанно борется, т. е. не проецируют на сыновей свои нежелательные качества ($\beta = -0,34$). Родители не расширяют сферу родительских чувств, требуя от сына демонстрации чрезмерной привязанности ($\beta = -0,38$). Родители уверены в применяемых воспитательных воздействиях ($\beta = -0,22$).

Стилевые характеристики родительского отношения в представлении мальчиков, обладающих высоким уровнем патологического перфекционизма. Родители противоречивы в своем отношении к сыновьям: с одной стороны, используют большое количество санкций за нарушение требований ($\beta = 0,20$), но, с другой, не устанавливают ограничения ($\beta = 0,20$), редко реагируют на нарушения поведения ($\beta = -0,31$), позволяя им все. Родители не игнорируют их взросление, поощряя самостоятельность, в результате которой, мальчики сами о себе заботятся ($\beta = -0,11$): определяют круг друзей, время еды, прогулок, занятия, время возвращения вечером, вопрос о вредных привычках. Родители редко устанавливают

требования-запреты ($\beta = -0,17$). Это может быть связано с низкой развитостью родительских чувств: нежелание иметь дело с подростком, плохая переносимость его общества, поверхностность интереса к его делам ($\beta = 0,54$). Не уделяют большого количества времени своему ребенку, он предоставлен сам себе ($\beta = -0,22$). Демонстрируют неуверенность в воспитании, часто потворствуют желаниям сына ($\beta = 0,41$).

Заключение. Стилиевые характеристики родительского отношения в представлении мальчиков:

– с нормальным перфекционизмом: мать в большей степени, чем отец участвует в организации познания ими мира; в отличие от отца обсуждает с ними их представления о себе, хоть редко, но обсуждает с ними вопросы удовлетворения витальных потребностей, проявляет авторитарность; отцы чаще, чем матери, инициируют беседы о нормах социального поведения, убеждениях и мнениях мальчиков; отцы в отличие от матерей удовлетворяют их потребность в информации о мире, хоть редко, но обсуждают их школьную жизнь, проявляют высокие требования наряду с достойным признанием и поощрением их достижений, демонстрируют дружеское отношение к ним; мать и отец демонстрируют удовлетворенность супружескими отношениями; оба родителя не используют строгую систему запретов, не «идут на поводу» их желаний, не проецируют на них свои нежелательные качества, не расширяют сферу родительских чувств, проявляют умеренный уровень протекции и уверенность в воспитательных воздействиях, не ограничивают их активность и жестко не контролируют, редко проявляют конфликтное поведение, хорошо осведомлены об их делах и интересах;

– с патологическим перфекционизмом: мать больше, чем отец проявляет заинтересованность в совместном с сыном времяпрепровождении; отношения родителей враждебные; отец больше, чем мать, обсуждает Я-концепцию сына, удовлетворяет материальные потребности и потребности в информации; оба родителя проявляют высокий уровень авторитаризма и враждебности, не интересуются увлечениями сына, поощряют поведение, соответствующее их ожиданиям; однако четких рамок и ограничений

активности сына не устанавливают, предъявляют мало запретов и санкций; уделяют мало времени сыну, родительские чувства не развиты; полярные аспекты в стиле родительского отношения сопровождаются проявлением неуверенности в тактике воспитания; при этом мать в отличие от отца чрезмерно принципиальна, требовательна, эмоционально дистанцирована в отношениях с сыном, а отец проявляет низкий уровень контроля за поведением сына; мать практически, а отец вообще не интересуется его школьной жизнью.

Список цитируемых источников

1. *Яценко, Т. Е.* Стилевые характеристики материнского отношения к девочкам подросткового возраста со здоровым и патологическим перфекционизмом / Т. Е. Яценко, А. Н. Подчашинская // Вестн. Шадр. гос. пед. ун-та. — 2018. — № 3. — С. 148—154.
2. *Золотарева, А. А.* Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Золотарева. — М., 2012. — 139 л.
3. *Елисеева, А. С.* Детерминирующее влияние поощрения и наказания на детско-родительские отношения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. С. Елисеева. — Тамбов, 2009. — 211 л.
4. *Hamachek, D. E.* Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // Psychology. — 1978. — Vol. 15. — P. 27—33.
5. *Ким, Л. В.* Кросс-культурное исследование депрессии среди подростков — этнических корейцев — жителей Узбекистана и Республики Корея : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Л. В. Ким; МНИИ психиатрии МЗ РФ. — М., 1997. — 18 с.

Материал поступил в редколлегию 16.05.2018

Т. Е. Яценко¹, Н. И. Олифирович², Н. К. Плавник³

¹*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

²*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск, Беларусь*

³*Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ВИКТИМНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: НОВЫЙ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В статье актуализирована проблема компетентной психодиагностики виктимности. Раскрыты сущность, признаки и негативные последствия виктимности в русле субъектно-средового подхода. Предложена авторская классификация виктимности. Представлено описание подходов к психодиагностике виктимности. Предложено описание пяти новых авторских опросников исследования личностной виктимности, виктимности в детско-родительских отношениях, академической виктимности, виртуальной виктимности, межличностной виктимности.

Ключевые слова: виктимность; виктимное поведение; субъектно-средовой подход; психодиагностика; личностный опросник; подростковый возраст; юношеский возраст.

Библиогр.: 3 назв.

T. E. Yatsenka¹, N. I. Olifirovich², N. K. Plavnik³

¹*Baranovich State University, Baranavichy, Belarus*

²*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

³*Belarusian State University, Minsk, Belarus*

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF VICTIMITY IN TEENAGERS AND YOUTH: NEW PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS

The article addresses the problem of competent psychodiagnostics of victimhood. The essence, signs and negative consequences of victimization in line with the subject-environmental approach are disclosed. The author's classification of victimization is proposed. The description of approaches to psychodiagnostics of victimhood

is presented. A description of five new author questionnaires for the study of personal victimhood, victimhood in parent-child relationships, academic victimhood, virtual victimhood, and interpersonal victimization are proposed.

Key words: victimmost; victim behavior; subject-environmental approach; psychodiagnostics; personal questionnaire; adolescence; youthful age.

Ref.: 3 titles.

Введение. В утвержденной Указом Президента Республики Беларусь от 15 декабря 2016 г. № 466 Программе социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016—2020 гг. среди инновационных стратегий модернизации функционирования учреждений образования отмечается широкое использование электронных средств обучения, внедрение электронных методических ресурсов в деятельность специалистов системы образования.

Повышение эффективности оказания психологической помощи участникам образовательного процесса, результативности обучения и воспитания виктимных детей соответственно напрямую сопряжено с внедрением электронных ресурсов в различные направления профессиональной деятельности педагогов-психологов, прежде всего, в психодиагностическое и психокоррекционное направления. Среди приоритетных направлений государственной политики отмечаются формирование у детей и молодежи культуры безопасности жизнедеятельности, развитие позитивных тенденций в молодежной среде, предпринимательской и творческой инициативы молодых людей, их активное вовлечение в общественную деятельность. Достижение данных задач напрямую связано с коррекцией виктимности обучающихся, проявляющейся в неэффективном сопротивлении нарушению границ своего психологического пространства и уклонении от позиции субъекта жизнедеятельности (способность сотрудничать и при этом сохранять автономно, признавать авторства своей жизни, к инициативному и ответственному преобразованию среды и себя); содействием им в преодолении установки на поведение по типу «жертвы» и в приобретении опыта проявления субъектности.

Категория потенциально виктимных обучающихся достаточно широка: лица, воспитывающиеся в неблагополучных, социально незащищенных и дисфункциональных семьях, страдающие хроническими заболеваниями, оставшиеся без попечения родителей,

сироты, стигматизированные индивиды, личности с особенностями психофизического развития [1]. Виктимное поведение, являющееся разновидностью девиантного поведения, отклоняющегося от социальных норм, имеет аутодеструктивную и внешнедеструктивную направленность и приводит к существенному снижению виктимологической безопасности общества. Виктимное поведение обучающихся порождает ряд проблем педагогического и социально-психологического характера: низкая продуктивность учебной и трудовой деятельности, антиинновационные барьеры, иждивенчество, неконструктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций, склонность к формированию разного рода аддикций, подверженность негативным внешним влияниям, трансляция модели виктимного поведения как семейного сценария, ревиктимизация в институтах социализации, сохранение буллинговых процессов в образовательной среде [2; 3].

Виктимное поведение, сформированное и позитивно подкрепляемое в образовательной и семейной системе, препятствует успешному прохождению личностью подросткового кризиса. Как следствие у виктимных подростков возникает, закрепляется и проявляется инфантилизм вместо чувства взрослости, недифференцированность «Я» вместо личностной рефлексии, потребность в построении симбиотических отношений со взрослыми и сверстниками вместо потребности в автономии.

Важность коррекции виктимности подростков детерминирована психологическими особенностями данного возраста. Подростковый возраст, является сензитивным периодом для развития антивиктимных личностных свойств: личностная суверенность (О. Г. Беленко, Л. Д. Демина, Д. В. Иркин, Н. А. Кондратова, С. К. Нартовой-Бочавер, Я. К. Смирнова), личностные границы (Е. О. Шамшикова). В данном возрасте происходит расширение ролевых идентификаций и выбор стратегий защиты психологического пространства личности, формирование базовых механизмов самодетерминации, проявляющейся в способности выстраивать поведение в соответствии с желаниями и убеждениями (Л. А. Аскольская и М. А. Шаповал), выбирать сферы реализации своих возможностей, менять себя и свое жизненное пространство» (Д. Ю. Дорофеев), определять способы самовыражения. Получа-

ющие распространение в современном мире проявления виктимного поведения подростков в интернет-среде (некритичное приобщение к группам смерти «Синий кит» и т. п.), имеющие продолжение в реальной жизни в суицидальных попытках, отражают возрастающую актуальность обращения внимания психологами учреждений образования на проблему своевременной идентификации виктимных подростков и коррекции их виктимности. При этом национальному характеру белорусов присущи отзывчивость, милосердие, доброта, часто обуславливающие позитивное подкрепление виктимного поведения детей, оказание необоснованной помощи, что существенно повышает риск закрепления его паттернов и переноса в другие системы отношений, а в будущем — в профессиональное взаимодействие, супружеские и детско-родительские отношения.

В связи с этим возрастает необходимость в совместных фундаментальных исследованиях, нацеленных на разработку психодиагностического инструментария по изучению виктимности обучающихся и методов, программ ее психокоррекции. Кроме того, семья выступает самым ригидным институтом социализации, виктимогенном микросоциумом (Я. И. Гостунская), стремящимся к сохранению сценариев виктимных отношений, обуславливающим освоение подростками виктимных ролей. Вследствие чего, проблема предупреждения и коррекции виктимного поведения подростков не может быть решена усилиями родителей.

В образовательной среде имеет место игнорирование педагогами виктимного поведения подростков, его позитивное подкрепление, оказание необоснованной помощи, применение виктимизирующих воздействий (О. О. Андронникова, А. Б. Серых, Т. Е. Яценко), что существенно повышает риск закрепления его паттернов и их переноса в другие системы отношений, а в будущем — в профессиональное взаимодействие, супружеские и детско-родительские отношения. Данные основания актуализируют необходимость профессиональной психологической помощи, нацеленной на раннюю, своевременную психодиагностику и психокоррекцию виктимности учащейся молодежи, а также необходимость разработки методического обеспечения психологической диагностики виктимности, включая электронные ресурсы.

Основная часть. Виктимность трактуется нами в русле субъектно-средового подхода как социально-психологическое свойство, обуславливающее исполнение личностью в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее психологическую виктимизацию и ревиктимизацию человека [2]. Можно констатировать следующие преимущества рассмотрения виктимности в русле субъектно-средового подхода в сравнении с иными психологическими подходами: позволяет обозначить виктимность как социально-психологическое свойство личности, проявляющееся в отношении к другим людям и к себе; объяснить вариативность его проявления состоянием границ психологического пространства виктимной личности и других участников взаимодействия; раскрыть взаимосвязь его социальных и индивидуально-психологических детерминант; трактовать его как изменяющееся под влиянием межличностных отношений, а виктимную личность — как испытывающую воздействия извне (ревиктимизация), так и вызывающую изменения психологического пространства личности других участников взаимодействия.

Соответственно, признаки виктимности, как социально-психологического свойства личности, выделены нами с учетом категорий субъектно-средового подхода («психологическое пространство личности», «психологические (личностные) границы», «суверенное поведение», «приватность», «персонализация»): неспособность самостоятельно развивать и защищать психологическое пространство личности, деформация личностных границ, неумение выстраивать отношения с социальной средой как с субъектом, отсутствие стремления к самодерминации своей жизни, принятие созерцательной и реактивной позиции, дефицит проявления субъектных качеств, спецификация областей персонализации [3].

В русле субъектно-средового подхода виктимность можно классифицировать по критерию сферы ее проявления: академическая (в учебной деятельности), межличностная (в формальном и неформальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, не опосредованном родственными отношениями), виктимность

в детско-родительских отношениях и во взаимодействии с сиблингами), виртуальная (в интернет-коммуникации: общение посредством социальных сетей), профессиональная (в реализации профессиональной деятельности, в вертикальных и горизонтальных профессиональных отношениях инструментальной направленности, сопряженных с решением профессиональных задач), личностная (в сфере самоопределения, самоотношения, самовосприятия).

Существующие в современных исследованиях подходы к психологической диагностике виктимности, систематизированы и дифференцированы нами следующим образом:

- субъектно-рефлексивный подход (исследование потенциально виктимных личностей посредством применения личностных опросников, ориентированных на самоанализ, анкет, структурированных самоотчетов, предполагающих целенаправленное осмысление исследуемым виктимных паттернов собственного поведения, признаков виктимности в мышлении и самоотношении);

- проективный подход (анализ неосознаваемых реакций испытуемых на внешне нейтральные, завуалированные стимулы, предлагаемых ими интерпретаций в ходе применения моторно-экспрессивных, перцептивно-структурных, апперцептивно-динамических методик для выявления склонности к виктимности);

- объектный подход (формулирование выводов об уровне виктимности личности на основе экспертной оценки, полученной от ее микросоциального окружения; предполагает применение методов анкетирования, опросных методов, психосемантических методов, личностных опросников, требующих независимой оценки признаков виктимности исследуемого человека).

В настоящее время существует только 2 валидные психодиагностические методики, нацеленные на исследование виктимности как целостного социально-психологического свойства личности, проявляемого в межличностных отношениях: опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова и Н. П. Радчикова), опросник «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова).

При этом отсутствует психодиагностический инструментарий, обладающий психометрическими характеристиками и позволяю-

ший исследовать виктимность как системное свойство личности, имеющее тенденцию к вариативному проявлению в разных системах отношений с учетом специфики их контекстуального содержания («подросток (юноша) — родители», («подросток (юноша) — сверстники», («подросток (юноша) — друзья», («подросток (юноша) — педагоги» и пр.) и видах деятельности (учебная, творческая, общественная и пр.).

Многочисленные существующие исследования виктимности выстраиваются по синтетическому принципу — интеграция результатов психодиагностики, полученных после применения комплекса методик, нацеленных на изучение составляющих виктимности. Это существенно осложняет статистическую обработку данных, не позволяет сделать экономичной работу психодиагноста, актуализирует проблему формулирования выводов, в низкой степени поддающихся экстраполяции в виду сложности проведения психодиагностических методик, учитывающих все составляющие виктимности, и отражает востребованность в новом валидном психодиагностическом инструментарии, фундирующемся на методологии субъектно-средового подхода к пониманию виктимности.

Группой ученых (Т. Е. Яценко, О. В. Белановская, Н. И. Олифирович, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая, А. В. Шах) в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», выполняемого при финансовой поддержке в рамках (№ Г18Р-298) была осуществлена разработка системы психодиагностики виктимности в подростком и юношеском возрасте, включающая 5 личностных опросников:

– «Опросник академической виктимности» (виктимность, проявляемая в учебной деятельности);

– «Опросник межличностной виктимности» (виктимность, проявляемая в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми);

– «Опросник виктимности в детско-родительских отношениях» (виктимность, проявляемая во взаимодействии с родителями);

– «Опросник виртуальной виктимности» (виктимность, проявляемая в интернет-коммуникации);

– «Опросник личностной виктимности» (виктимность, проявляемая в самоопределении, самоотношении и самовосприятии).

При разработке опросников мы исходили из предположения о том, что виктимность может выступать устойчивым личностным свойством, проявляясь вне зависимости от ситуационного контекста, вида деятельности и социального окружения (носит инвариантный характер), так и быть ситуативно обусловленным личностным свойством, возникающим вследствие повышенной личностной уязвимости человека к взаимодействию с определенной категорией людей или к определенному спектру социально-психологических воздействий, вследствие наличия прошлого травматичного опыта взаимодействия в ситуациях, связанных с защитой и регуляцией различных областей психологического пространства личности (ситуации просьбы, ситуации выбора, ситуации оказания помощи и пр.), вследствие научения виктимному поведению во взаимодействии с определенным кругом лиц (носит вариативный характер).

В качестве частных гипотез рассматривались следующие предположения:

– ситуации фрустрации могут выступать предикторами проявления личностью виктимного поведения;

– признаком сформированности виктимности, как устойчивого личностного свойства, выступает инвариантность ее проявления в различных видах деятельности и системах отношений наряду с демонстрацией виктимных реакций в ситуациях, к этому не предрасполагающих (ситуации, нейтральные по отношению к виктимному потенциалу личности);

– личность может обладать уязвимостью (в виде проявления паттернов виктимного поведения) только к определенному виду виктимизирующих воздействий и способностью сохранять и контролировать личностные границы при виктимизирующих воздействиях, успешный опыт ассертивного (невиктимного) реагирования на которые у нее приобретен.

Все опросники сконструированы в русле идей субъектно-средового подхода к пониманию виктимности и выстроены в соответствие со следующими принципами: пункты опросников представляют собой поведенческие индикаторы виктимности (описывают реальный опыт поведения диагностируемого); испытуемые

формулируют ответы по 3-балльной шкале, отражающей частоту проявления описываемых виктимных реакций и поступков; описываемые в пунктах примеры виктимного поведения сформулированы в соответствии с признаками виктимности, выделенными в русле субъектно-средового подхода; моделируемые в пунктах опросников жизненные ситуации учитывают возрастные особенности психического развития и межличностных отношений в подростковом и раннем юношеском возрастах.

Разработанные опросники имеют универсальную структуру:

- содержат 7 шкал, включающих утверждения о склонности проявлять виктимность в ситуации различных форм психологической виктимизации («Склонность к виктимности в ситуации отвержения»), («Склонность к виктимности в ситуации принижения»), «Склонность к виктимности в ситуации терроризирования», «Склонность к виктимности в ситуации изоляции», «Склонность к виктимности в ситуации принуждения», «Склонность к виктимности в ситуации инфантилизации», «Склонность к виктимности в ситуации игнорирования»);

- шкалу «Склонность к виктимности в психологически безопасных ситуациях, в которых отсутствует риск виктимизации»;

- шкалу «Склонность к виктимности в фрустрирующих ситуациях».

Для измерения каждой шкалы сконструировано по 6 утверждений. С целью преодоления установки испытуемых на согласие в шкалы были введены обратные пункты. Количество прямых пунктов (описывают виктимное поведение) равно количеству обратных пунктов (описывают невиктимное, асертивное, поведение) и составило 3.

Исключение составляет опросник личностной виктимности, в котором не только представлены 7 указанных шкал, но и предлагается дифференциация виктимности на виктимное самоотношение, самовосприятие и самокатегоризацию.

Опросники прошли апробацию, подтверждены их психометрические характеристики. Конструктивная валидность авторских методик исследования виктимности была оценена посредством проверки их сходства с существующими методиками, измеряющими схожий феномен — виктимность как социально-психологическое свойство

и склонность к виктимному поведению: «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой; «Опросник диагностики склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой. Оценена дивергентная валидность авторских методик исследования виктимности посредством корреляции с методиками, измеряющими конструкты, оппозиционные виктимности («Суверенность психологического пространства в социальной сети» А. А. Шаповаленко, «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартова-Бочавер, «Уровень развития субъектности личности» М. А. Шукиной, «Оценка доверия к себе» Т. П. Скрипкиной, «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой), и схожие психологические конструкты («Тест на межличностную зависимость» Р. Гиршфильда, адаптация О. П. Макушиной, тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, опросник самооотношения В. В. Столина и С. Р. Пантилеева).

Заключение. Разработанные методики является новым диагностическим инструментом, существенно расширяющим функциональные возможности практических психологов, позволяющим экономить их личностные и временные ресурсы, определять векторы психологического сопровождения учащихся подросткового и юношеского возраста (превентивная, коррекционно-развивающая направленность). Они обеспечивают диагностику виктимности, как инвариантного личностного свойства, так и виктимности, ситуативно или контекстуально обусловленной, проявляемой в различных сферах жизнедеятельности — в учебной деятельности, в отношениях с родителями, в виртуальном взаимодействии, в межличностных отношениях со сверстниками, в самооотношении и самопознании.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», № Г18Р-298

Список цитируемых источников

1. *Яценко, Т. Е.* Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
2. *Яценко, Т. Е.* Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
3. *Яценко, Т. Е.* Виктимология образования: в помощь практическому психологу: практ. пособие для студентов психол. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с.

Материал поступил в редколлегию 20.10.2018

Сведения об авторах

Андрущенко Пётр Валентинович, студент специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), piatronchik@gmail.com.

Анисимова Оксана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет» (Российская Федерация, Смоленск), anisimov-am@mail.ru.

Барташевич Святослав Алексеевич, студент специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Башкирова Екатерина Николаевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Белановская Марина Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и консультативной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), Belanovskaya.marina@gmail.com.

Белоус Руслана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, педагогики и философии Кременчугского национального университета имени Михаила Остроградского (Украина, Кременчуг), bilousru63@gmail.com.

Бельская-Корней Наталья Владимировна, магистр психологических наук, преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), belskaya-kamei@mail.ru.

Быковская Екатерина Дмитриевна, магистр психологических наук, преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), verbummovet@yandex.by.

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (Российская Федерация, Чебоксары), stlena70@mail.ru.

Водяха Сергей Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), svodyakha@yandex.ru.

Водяха Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), julluya@yandex.ru.

Волков Евгений Новомирович, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры общей социологии и социальной работы факультета социальных наук федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Российская Федерация, Нижний Новгород), envolk@gmail.com.

Вольнич Ульяна Сергеевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), uliana_mya@mail.ru.

Вольнич Яна Сергеевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), missis.volnich@yandex.ru.

Высоцкая Надежда Владимировна, доцент кафедры изобразительного искусства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет» (Российская Федерация, Смоленск).

Дмуховская Оксана Петровна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Довженко Виктория Сергеевна, студентка Кременчугского национального университета имени Михаила Остроградского (Украина, Кременчуг), viktoriastelmah980@gmail.com.

Дробышевская Елена Владимировна, магистр психологических наук, аспирант учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (Республика Беларусь, Гомель), drobalena91@mail.ru.

Есикова Татьяна Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (Российская Федерация, Санкт-Петербург), tatjana.esikowa@yandex.ru.

Иванцов Сергей Витальевич, аспирант учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет» (Республика Беларусь, Минск), spirit.friends.9@gmail.com.

Кайгородова Надежда Захаровна, доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет» (Российская Федерация, Барнаул), kaigorodova56@gmail.com.

Кишея Инна Леонидовна, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), kischeya.inna@yandex.ru.

Клюкина Анастасия Андреевна, студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (Российская Федерация, Магнитогорск), klyukina97@inbox.ru.

Коптева Светлана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, первый проректор учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), korteva@bspu.by.

Курсакова Елена Николаевна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и философии федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Российская Федерация, Барнаул), en-kursakova@yandex.ru.

Кухтова Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» (Республика Беларусь, Витебск), zvetok@tut.by.

Лелякова Валерия Сергеевна, студентка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (Российская Федерация, Воронеж), 79515545864@yandex.ru.

Лоек Кшиштоф, доктор теологических наук, профессор, профессор Высшей школы менеджских кадров в Коние (Республика Польша), kflk@wp.pl.

Мазилев Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль), v.mazilov@yspu.org.

Мартиновская Анастасия Викторовна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), anastasyamartinovskayavik@gmail.com.

Мерзлякова Елена Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры методики языков и литературы Института последипломного педагогического образования Киевского университета имени Бориса Гринченко (Украина, Киев), o.merzliakova@kubg.edu.ua.

Михайлова Елена Сергеевна, студентка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (Российская Федерация, Воронеж), lena.igumenova@mail.ru.

Нестер Елена Федоровна, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), elenanester75@mail.ru.

Олифирович Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и консультативной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), olifirovich@gestalt.by.

Ореховская Наталья Анатольевна, доктор философских наук, доцент, заместитель руководителя Департамента социологии, истории и философии по научной работе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Российская Федерация, Москва), Orehovskaya@yandex.ru.

Осинский Александр Евгеньевич, магистрант учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» (Республика Беларусь, Витебск), Aleksandr_smdoc@mail.ru.

Осокина Кристина Александровна, аспирант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет» (Российская Федерация, Смоленск), kristinaaleksandrovna2017@yandex.ru.

Остроменцкая Тамара Константиновна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Подчашинская Анастасия Николаевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), nastya.podchashinskaya@mail.ru.

Полешук Марта Сергеевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Пузыревич Наталия Леонидовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), natasha.puzirevich@tut.by

Разумова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (Российская Федерация, Магнитогорск), elena-naukpsy@mail.ru.

Рзаева Жанна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), gannkarz@mail.ru.

Русецкая Людмила Александровна, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), rusetskayu@mail.ru.

Семенова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (Российская Федерация, Чебоксары), tatyana900@yandex.ru.

Скрипачёва Елена Игоревна, аспирант кафедры прикладной психологии учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» (Республика Беларусь, Витебск), lenka-zlodeika@mail.ru.

Слепко Юрий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль), slepko@inbox.ru.

Соколова Кристина Леонидовна, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» (Республика Беларусь, Гомель), krystsina.sakalova@gmail.com.

Степачева Светлана Геннадьевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Тересани Евгений Эдуардович, студент специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Толкачева Алина Олеговна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), 21alina021999@mail.ru.

Тхорик Наталья Сергеевна, магистр педагогических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), natalya-trockaya@mail.ru.

Федотов Павел Владимирович, студент специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Шах Александр Васильевич, магистр технических наук, старший преподаватель, руководитель секции информационных систем и технологий кафедры информационных технологий и физико-математических дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), shah.al.vas@gmail.com.

Шевко Татьяна Николаевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), shevko.tanya.97@gmail.com.

Шулева Елизавета Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (Российская Федерация, Магнитогорск), lizunova07@gambler.ru.

Ясинских Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), valud7@inbox.ru.

Яценко Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), t.e.yatsenko@mail.ru.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 8

Ответственный за выпуск С. А. Березнюк
Технический редактор Е. И. Березич
Компьютерная вёрстка С. А. Березнюк
Корректор С. А. Березнюк

Подписано в печать 04.07.2019. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 19,05. Уч.-изд. л. 16,80. Тираж 43 экз. Заказ 357.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .