

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

ПСИХОЛОГИЯ СЕГОДНЯ

Электронный сборник материалов
XX Международной научно-практической конференции
студентов и магистрантов

Брест, 24 апреля 2025 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2025

ISBN 978-985-22-0920-5

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

Об издании – 1, 2

УДК 159.9
ББК 88

Под общей редакцией
кандидата психологических наук, доцента **Д. Э. Синюк**

Рецензенты:
доцент кафедры психологии
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат психологических наук, доцент **Н. В. Былинская**
профессор кафедры социальной педагогики и психологии
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
доктор психологических наук, профессор **И. Е. Валитова**

Психология сегодня : электрон. сб. материалов XX Междунар. науч.-
практ. конф. студентов и магистрантов, Брест, 24 апр. 2025 г. / Брест.
гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Д. Э. Синюк. – Брест : БрГУ,
2025. – 360 с. – URL: <http://rep.brsu.by/handle/123456789/10588>
ISBN 978-985-22-0920-5.

В сборнике представлены материалы, отражающие актуальные проблемы теории
и практики социальной, возрастной, педагогической и практической психологии.

Издание адресуется студентам и магистрантам, занятым научно-исследователь-
ской работой, преподавателям вузов, а также педагогам и психологам учреждений
образования.

УДК 159.9
ББК 88

Текстовое научное электронное издание

Системные требования:
тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-
телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру
не требуются.

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

В НАЧАЛО

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 8, Microsoft Office 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, технический редактор Е. С. Мизерия, корректор Е. С. Мизерия, компьютерный набор и верстка Д. Э. Синюк;
- дата размещения на сайте: 11.11.2025;
- объем издания: 1,29 МБ;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.by.

В НАЧАЛО

СОДЕРЖАНИЕ

Александрович А. А. Особенности агрессивного поведения старших дошкольников	10
Андрейчикова Е. В. Роль эмоционального интеллекта в структуре коммуникативных способностей личности	13
Багдасарян Э. Личностные особенности людей, склонных к алекситимии	16
Барейша К. В. Стратегии разрешения конфликтов разнополыми подростками с разным уровнем эмоционального интеллекта	19
Бобрук Е. И. Профессиональное благополучие: перспективы развития организационных программ вмешательства	22
Борсук В. А. Синдром отличника: почему перфекционизм мешает успеху	25
Брикун Д. А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и интернет-зависимости у лиц юношеского возраста	28
Брынза А. А. Проявления прокрастинации у первокурсников	30
Будницкая А. М. Особенности эмоциональной привязанности к матери у лиц юношеского возраста	34
Будницкая А. М. Тип привязанности к матери как фактор формирования образа «я»	37
Вакульчик И. Ф. Особенности профессиональной мотивации у работников с разным стажем трудовой деятельности	40
Вакулюк Н. Н. Особенности копинг-стратегий поведения взрослых	43
Виринская Д. Д. Взаимосвязь депрессивных состояний со стилем мышления и характером студентов	46
Волосюк Е. В. Особенности переживания стресса у студентов с разным уровнем эмпатии и типом привязанности	49
Воронцова Ю. В. Влияние профессионального типа личности на выбор профессии у старшеклассников	52
Вэнь Дин Проявление эмпатии у студентов-психологов	55
Геворкян Д. К. Влияние стресса на академическую успеваемость студентов	57
Гиль М. В. Воспринимаемое родительское отношение и стратегии копинга у юношей и девушек	60
Глебик И. О. Выраженность психологических защит у современных студентов	63
Глебик И. О. Особенности оптимизма/пессимизма у пожилых мужчин с разным семейным положением	65
Глуховская Е. В. Взаимосвязь психологической устойчивости к стрессу и эмоционального интеллекта у юношей и девушек в поздней юности	67

Гнаповская В. А. Типы привязанности в юношеском возрасте	70
Головач П. С. Обучение старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием дифференциации звуков	73
Горнакова У. О. Взаимосвязь стрессоустойчивости и самооценки старшекласников	76
Гресик А. В. Особенности личных границ у юношей и девушек с разным уровнем эмоционального интеллекта	79
Гресик А. В. Сравнение уровня тревожности у учащихся старших классов	82
Гринкевич К. П. Языковые особенности авторского «я» в представлении семейных ценностей в современных медиатекстах	84
Грицук М. А. Овладение первоначальными навыками словоизменения детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	86
Гулаксиду Н. А. Совместная деятельность родителя и ребенка в условиях современной жизни с использованием цифровых технологий	89
Гурьева П. А. Взаимосвязь типа привязанности и отношений в паре	91
Гурьева П. А. Проблема изучения личности пожилых людей	94
Домбровская Д. И. Понимание счастья как актуальная проблема в психологии	96
Евдокимова А. Д. Возрастные особенности переживания страха и стыда у женщин с разным уровнем эмоционального интеллекта	98
Жарин Л. В. Особенности индивидуального стиля деятельности у педагогов творческого профиля	101
Жигар Е. В. Стили деятельности студентов разных специальностей	104
Задаля О. Г. Особенности работы психолога в АБФФ с юными спортсменами	107
Заяц А. П. Психолог 21-го века как профессионал и личность	111
Зинова Л. Т. Особенности когнитивных функций у интернет-зависимых лиц юношеского возраста	114
Зинькова У. Д. Взаимосвязь агрессивности и тревожности у подростков из полных и неполных семей	117
Иванюк П. В. Психологические механизмы защиты у девушек с разными копинг-стратегиями	120
Казусик В. А. Особенности Я-концепции студенток	123
Карват Д. С. Особенности партнерских отношений у студентов с разным типом привязанности	126
Кирпич А. А. Изучение иерархии ценностей у спортсменов разного пола	127

Клышко А. А. Особенности тревожности подростков с разным социометрическим статусом	130
Ковальчук В. В. Взаимосвязь агрессивности и тревожности в подростковом возрасте	132
Козицкая А. А. Особенности проявления агрессивности в конфликтной ситуации в юношеском возрасте	135
Контущ Ю. А. Влияние эмоционального интеллекта студентов на их поведение в конфликтах	138
Коротких Е. В. Личностные особенности студентов с разными стратегиями поведения в конфликте.....	141
Кот А. А. Состояние просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией.....	144
Коцуба А. В. Теоретические аспекты формирования потребительского поведения	147
Криштопчик Д. И. Особенности профессиональной мотивации у студентов-психологов с разным уровнем эмпатии.....	150
Ксёнда А. А. Волевая саморегуляция у подростков, склонных к компьютерной игровой зависимости	153
Кузьминчук А. И. Развитие дружеских отношений у дошкольников	155
Курилюк В. С. Особенности стрессового реагирования у студентов первого и третьего курсов гуманитарного профиля.....	158
Левонюк В. В. Компьютерные игры как предпосылка развития зависимости совершеннолетних от азартных игр	161
Левченко Е. В. Особенности типа привязанности у детей с разным уровнем тревожности	164
Линник Е. А. Особенности проявления агрессивного поведения у девушек-подростков.....	166
Литвинская А. Д. Особенности удовлетворенности профессиональной деятельностью у людей в разные возрастные периоды	169
Ловягина А. В. Психологические особенности юношей с синдромом самозванца.....	171
Лошкевич А. В. Интеллектуальная готовность к школе современных старших дошкольников.....	174
Мархель С. О. Особенности ценностно-смысловых ориентаций у онкологических пациентов юношеского возраста	177
Матвеева Д. А. Специфика адаптации детей в РАС в образовательных учреждениях	179
Мацкевич В. В. Взаимосвязь социального интеллекта и склонности к психологическому индуцированию у студентов	182
Меняйло А. С. Особенности локуса-контроля у студентов первого курса	185

Миронец О. Ю. Развитие фонематических процессов у старших дошкольников с дислалией.....	188
Момот А. В. Психосоциальные особенности современной семьи в России	191
Мупфурури Т. Р. Child marriage in Africa: a persistent challenge.....	194
Мурашкина К. С. Удовлетворенность качеством жизни и эмоциональный интеллект у женщин	197
Нахват А. В. Особенности адаптационных механизмов у сотрудников с разным стажем трудовой деятельности	200
Нестерович М. А. Межличностные отношения младших школьников в классах совместного обучения и воспитания.....	203
Никитюк А. С. Особенности проявления привязанности у студентов с разной самооценкой	206
Новик А. В. Взаимосвязь когнитивных стилей и когнитивной закрытости в период ранней взрослости	209
Образцова В. В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и представлений о семейной жизни у подростков.....	211
Панасик Т. И. Проблема адаптации младших школьников к обучению в школе	215
Панасюк Е. В. Взаимосвязь конфликтности и акцентуаций характера в подростковом возрасте	217
Панцевич П. В. Взаимосвязь склонности к риску и отношения к смерти у студентов.....	220
Пастухова А. И. Овладение словообразовательными операциями старшими дошкольниками с нерезко выраженным общим недоразвитием речи	223
Переходько А. С. Проявление смысложизненных ориентаций в раннем юношеском возрасте	226
Переходько А. С. Структурно-функциональный анализ направленности личности	229
Пилецкая Е. С. Особенности проявления аддиктивного поведения в подростковом возрасте	231
Пилипчук Ю. Е. Социально-психологическая адаптация студентов с зависимостью от социальных сетей	233
Пстыга Я. И. Переживание утраты близкого и родного человека в разные возрастные периоды жизни.....	235
Пытлякова Д. А. Характер привязанности у юношей и девушек с разным восприятием травматического опыта	238
Романюк Е. А. Представления пожилых людей о свободном времени и гаджетах	241

Руденко А. А. Копинг-стратегии и субъективное благополучие в ранней взрослости: механизмы взаимодействия	243
Саковская Н. А. Особенности прокрастинации у студентов.....	246
Свистун С. Н. Особенности применения нутрицевтиков в нутрициологии у пациентов с разным типом темперамента.....	250
Сергеюк Е. В. Детско-родительские отношения в семьях с детьми с нарушениями интеллектуального развития.....	253
Слодинская А. И. Взаимосвязь социально-психологической адаптированности и темперамента у студентов первого и третьего курсов.....	256
Сурдова Л. А. Связь восприятия себя и лжи в юношеском возрасте	259
Сымоник Н. В. Взаимосвязь самоуважения и различных аспектов Я-концепции у подростков.....	262
Сычева С. В. Временная перспектива у студентов-психологов	265
Сычева С. В. Структура и содержание социальных представлений о зависти у людей в период поздней взрослости	268
Томашук Д. А. Взаимосвязь личностных особенностей подростков и их склонности к делинквентному поведению.....	271
Трубчик В. А. Особенности агрессивности у студентов с созависимостью в отношениях	274
Тюнева Е. Ю. Исследование тенденций к саморазвитию в подростковом и юношеском возрастах	276
Хартанович М. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта подростков и их восприятия психологического климата в классе	279
Хиль Д. А. Исследование поведения людей в конфликтных ситуациях как актуальная проблема практической психологии	282
Царикевич В. Ю. Копинг-стратегии в подростковом и юношеском возрастах	285
Царикевич В. Ю. Особенности чувства одиночества в подростковом возрасте	288
Чайчиц Н. Н. Проблема категории взаимодействия в психологии.....	290
Чаус А. Г. Особенности коммуникативной агрессивности у студентов с разным уровнем враждебности	295
Чебан К. В. Особенности нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с разными формами дислалии	298
Черкас А. Н. Инициация через боль: как страдание формирует эмпатию	301
Чернова И. С. Тени гениальности: преступные гении в истории	303
Чжан Цзяньхан Особенности стрессоустойчивости у спортсменов, занимающихся единоборствами	306

Чиркун Е. А. Особенности моральных ориентаций у студентов-психологов	308
Шакунова С. А. Особенности интеллекта юношей и девушек с разной учебной мотивацией	312
Шакунова С. А., Шакунова Ст. А. Дофаминовое голодание: социальная значимость и психологические последствия современной концепции самоконтроля	315
Шакунова Ст. А. Подверженность манипуляциям студентов с разным социальным интеллектом	318
Шакунова С. А., Шакунова Ст. А. Психологические аспекты субъективного благополучия у молодежи	321
Шакунова С. А., Шакунова Ст. А. Смысл жизни личности как психологическая проблема	324
Шалбаев А.-Н. А. Особенности саморегуляции поведения юношей и девушек	325
Шевчук Э. А. Особенности восприятия девушками материнского поведения	328
Шерстникова К. Э. Теоретические основы изучения психологической готовности дошкольников к обучению в школе	331
Шефер М. В. Влияние цифровых технологий на современные семейные отношения	334
Шисловский А. С. Характер личностной зрелости студентов	337
Шкулдыцкая Е. Д. Особенности когнитивных искажений в раннем юношеском возрасте	340
Шмелёва М. Ю. Уровень интернет-активности и мотивы использования электронных социальных сетей в юношеском возрасте ...	343
Шпурик Л. С. Проблемы подготовки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к обучению в школе	345
Шульган В. Э. Особенности психоэмоционального состояния студентов с разным уровнем психологической устойчивости к стрессу	348
Якутович А. В. Социально-демографические детерминанты академической прокрастинации студентов	350
Ярошик С. П. Особенности копинг-стратегий у девушек подросткового возраста с разной самооценкой	354
Ярошко Н. Р. Проблемы развития личности в подростковом возрасте ...	357

А. А. АЛЕКСАНДРОВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. С. Зубарева

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Агрессивное поведение в детском возрасте привлекает внимание для изучения исследователей из разных областей: медицины, психологии, философии, социологии и т. п. В последнее время это актуально среди детей старшего дошкольного возраста. В данном возрасте формируются социальные и духовные нравственные ценности, а также нормы поведения. В воспитании важно сформировать правильное понимание норм социального поведения в целом. Ребенок в дошкольном возрасте может быть морально неустойчив, проявлять агрессию. Проблема агрессивного поведения сейчас открыта как в семьях, в садах, школах так и в обществе. В ситуациях, в которых ребенок испытывает стресс, его поведение проявляется по-разному. Одни реакции помогают ему понять, что с ним произошло, другие выступают как защита. Предшественником любого поведения ребенка является возникшая ситуация и та реакция которую ответно дает ребенок, – сильный гнев, злость, агрессия, – все это препятствует стремлению проявить себя, что в последующем влияет на учебу, общение и социализацию. Сегодня специалисты говорят о том, что в природе агрессии лежит инстинкт защиты.

Феномен агрессии в современной психологии часто рассматривается учеными с различных позиций (Л. Берковиц, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, К. Лоренц, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) [1; 3–6]. В последние годы мы наблюдаем это явление не только во взрослом возрасте, но и в детстве. Также необходимо учитывать, отмечает С. Ф. Сироткин, что агрессия проявляется по-разному.

Феномен агрессии Э. Фромм рассматривает как бегство от свободы в обмен на социальную защиту [6], в то время как З. Фрейд описывает защитные механизмы личности [5]. Авторов также интересует, имеют ли место в выраженности агрессии половые различия.

Проведя анализ и систематизацию различных подходов к изучению агрессии, мы сосредоточились на определении половых различий в проявлении агрессии мальчиками и девочками в старшем дошкольном возрасте. Мы использовали следующее определение агрессии – это любое поведение, представляющее угрозу или вред для окружающих – моральный, материальный или физический [2].

При изучении агрессии в старшем дошкольном возрасте большое значение имеет адекватный выбор параметров агрессии, поэтому нами были рассмотрены формы проявления агрессии. В нашем исследовании использовалась классификация форм агрессии, предложенная А. Адлером: физическая, вербальная, обида, негативизм, раздражение, чувство вины. Что касается половых различий в проявлении агрессии, то большинство подходов сводится к тому, что высокий уровень агрессии мужчины (мальчики) выражают напрямую в физической форме, а для женщин и девочек наиболее характерна косвенная вербальная агрессия.

Многие зарубежные исследователи, учитывающие различные виды агрессии, дают понять, что мужчины более агрессивны. Детям старшего дошкольного возраста свойственна как прямая, так и косвенная агрессия, например, у девочек. Они имеют наиболее выраженную склонность к проявлению таких форм, как вербальность, негативизм, в то время как мальчики имеют наиболее выраженную склонность к физической агрессии.

Показатели по шкале «вербальная атака» у девочек несколько выше, чем у мальчиков, это может быть связано с более развитыми вербальными навыками. Мы считаем, что полученные результаты, связанные с общим стереотипами воспитания детей, имеют большое влияние. Большинство родителей разделяют традиционные представления об агрессивном поведении. Согласно проведенным исследованиям, в одной из групп причинами агрессии в старшем дошкольном возрасте оказалась тревожность. Исходя из результатов исследования, мы сделали вывод, что дети старшего дошкольного возраста, которые хотят соответствовать социально принятым половым стереотипам, проявляют агрессию по-разному, однако одни дети пытаются скрыть свое раздражение и неудовлетворенность, в то время как другие прибегают к косвенным нападениям. Третьи пытаются выразить себя открыто, не боясь упреков. Таким образом, в результате исследования подтвердилась гипотеза о том, что между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста существуют половые различия в форме агрессии.

Описывая результаты исследования данного феномена, мы выявили следующее. По методике Романова: у большинства дошкольников выявлен низкий уровень агрессивности, т. е. у детей нет опасности закрепления социально-личностных реакций агрессии, они время от времени могут проявлять агрессию, но способны сами овладеть ею. Согласно карте наблюдений Скотта, проявление тревожности по отношению ко взрослому обнаружены у пятой части девочек и мальчиков, проявления тревожности по отношению к детям выявлены у третьей части девочек и пятой части мальчиков. Враждебность по отношению ко взрослому обнаружена у трети

мальчиков. По отношению к детям четверть девочек и треть мальчиков показательно склонны к различным видам агрессии. По рисунку выявлены у третьей части мальчиков и пятой части девочек показатели тревоги и эмоциональная напряженность.

По результатам методик нами были разработаны методические рекомендации по коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии. Программа рассчитана на два месяца и представляет собой групповые занятия, направленные на снижение агрессивности и тревожности у детей.

Итак, проведенное исследование свидетельствует о том, что проблемы детской агрессии очень многогранны. У разных психологов есть своя формулировка агрессии и агрессивности. Установлено, что в настоящее время нет единой точки зрения на феномен агрессии, а также недостаточно изучена агрессивность у детей старшего дошкольного возраста. В нашем исследовании были изучены только определенные стороны данной проблемы. Выявлено, что детям старшего дошкольного возраста свойственны как прямая, так и косвенная агрессия: у девочек наиболее выражена склонность к вербальному негативизму и раздражению, а у мальчиков – физическая агрессия. Исследование также показало, что одной из причин агрессии в старшем дошкольном возрасте является тревожность.

Большое значение для дальнейшего исследования проблемы имеет ряд направлений, среди которых наиболее актуальна разработка программ работы с родителями и педагогами, которые раскрыли бы их роль в развитии особенностей агрессивного поведения мальчиков и девочек в старшем дошкольном возрасте.

Список использованной литературы

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 510 с.
2. Большой психологический словарь/ В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков, 4-е изд., дополнен. и испр. – М. : АСТ, СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 868 с.
3. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон ; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
4. Лоренц, К. Агрессия / К. Лоренц. – М. : Римис, 2017. – 707 с.
5. Фрейд, З. Запрещение, симптом и страх / З. Фрейд // Тревога и тревожность : хрестоматия / В. М. Астапова ; сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 18–22.
6. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. с англ. П. С. Гуревича. – М. : АСТ, 2007. – 624 с.

К содержанию

Е. В. АНДРЕЙЧИКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Любые наши действия так или иначе связаны с эмоциями. Эмоции выступают как ключевой фактор нашей ежедневной жизни, они первыми дают нам подсказку, как мы должны вести себя, что нужно сказать в сложившихся ситуациях. Именно эмоции отвечают за быструю оценку происходящего, т. е. за нашу реакцию на те или иные события. При этом выражая свою радость или недовольство через коммуникацию, взаимодействие с другими, т. е. непосредственно через нашу речь.

Эмоциональный интеллект представляет собой важный аспект, который, в свою очередь, воздействует на коммуникативные способности личности. Он включает в себя осознание собственных эмоций, возможность управлять ими, а также способность распознавать и интерпретировать эмоции других людей. В контексте коммуникации он играет ключевую роль, обеспечивая эффективные межличностные взаимодействия, а также улучшает качество диалога [1].

Именно эмоциональный интеллект, как было установлено исследованиями, отвечает за саморегуляцию проявлений личности. Он подразумевает собой способность индивида осознавать, понимать, управлять и рефлексировать свои эмоции, а также распознавать и реагировать на эмоции других людей.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и коммуникативными способностями студентов разных специальностей. Исследование проводилось на базе БрГУ имени А. С. Пушкина. В исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте 19–22 лет.

Для проведения эмпирического исследования был использован следующий диагностический инструментарий: «Тест эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина, методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского, «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко.

В результате исследования было установлено, что эмоциональный интеллект студентов-психологов и студентов-спортсменов характеризуется следующими особенностями. Межличностный эмоциональный интеллект студентов исследуемой выборки находится на низком (у 60 % спортсменов и 33,33 % психологов) и среднем (у 36,67 % спортсменов и у 40 %

психологов) уровнях. При этом студенты-психологи демонстрируют более высокий уровень эмоционального интеллекта, чем студенты-спортсмены (26,67 % соответственно к 3,33 %). Следовательно, часть студентов-спортсменов характеризуются низкой способностью ощущать и интерпретировать эмоциональные оттенки в самих себе и в окружающих людях или умеренной способностью распознавать, управлять собственными эмоциями и различать основные эмоциональные состояния окружающих.

Расчет различий в выраженности межличностного эмоционального интеллекта между студентами-спортсменами и студентами-психологами с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что эти различия значимы ($U_{\text{эмп}} = 250,5$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, межличностный эмоциональный интеллект студентов исследуемой выборки находится на низком и среднем уровнях, при этом студенты-психологи демонстрируют более высокий уровень эмоционального интеллекта, чем студенты-спортсмены.

По шкале «Понимание эмоций» низкий уровень наблюдается у 76,66 % спортсменов и 40 % психологов. Средний уровень наблюдается у 20 % спортсменов и 33,33 % психологов. Высокий уровень понимания эмоций наблюдается у 3,33 % спортсменов и 26,66 % психологов.

Расчет различий в понимании эмоций между студентами-спортсменами и студентами-психологами с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что эти различия значимы ($U_{\text{эмп}} = 291,5$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, понимание эмоций находится на низком и среднем уровнях, при этом студенты-спортсмены демонстрируют более низкий уровень понимания эмоций. Студенты затрудняются точно распознавать собственные чувства и эмоциональные состояния окружающих и, соответственно, навыки эмоционального восприятия часто поверхностны.

Коммуникативные способности студентов-психологов и студентов-спортсменов характеризуются следующими особенностями. Низкий уровень коммуникативных склонностей наблюдается у 20 % спортсменов и 56,66 % психологов. Умеренный уровень коммуникативных склонностей наблюдается у 43,33 % спортсменов и 13,33 % психологов. Средний уровень коммуникативных склонностей наблюдается в равном процентном соотношении у спортсменов и психологов (10 %). Высокий уровень коммуникативных склонностей наблюдается у 3,33 % спортсменов и 6,66 % психологов. Очень высокий уровень коммуникативных склонностей является выдающимся и редким.

Расчет различий в коммуникативных склонностях между студентами-спортсменами и студентами-психологами с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что эти различия значимы ($U_{\text{эмп}} = 292$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, коммуникативные склонности студентов исследуемой выборки находятся на низком и умеренном уровнях, при этом студенты-психологи демонстрируют более низкий уровень этих склонностей. Исходя из этого можно предположить, что респондентам исследуемой выборки более присуще проявление при осуществлении коммуникации определенной степени осторожности, стеснительности, замкнутости, так как они осознают то, что еще не обладают достаточным количеством коммуникативных знаний и навыков.

В ходе проведенного эмпирического исследования было установлено, что чем больше выражены такие характеристики эмоционального интеллекта, как межличностный эмоциональный интеллект, управление и понимание эмоциями у студентов-психологов, тем более выраженными будут их коммуникативные склонности и коммуникативная толерантность: организаторские склонности и категоричность, консервативность эмоционального интеллекта. Для студентов-спортсменов характерно, что чем выше у них выраженность межличностного эмоционального интеллекта, тем более выражены организаторские склонности, а также чем более выражена способность к управлению эмоциями, тем более проявленной становится способность скрывать свои чувства.

Между студентами-спортсменами и студентами-психологами исследуемых групп выявлены определенные различия. У студентов-психологов: установлены взаимосвязи между такими характеристиками эмоционального интеллекта, как межличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями и такими коммуникативными способностями, как коммуникативные склонности, организаторские склонности, категоричность и консервативность. У студентов-спортсменов таких взаимосвязей гораздо меньше. Выявлены только две взаимосвязи: между межличностным эмоциональным интеллектом и организаторскими склонностями, а также между управлением эмоциями и умением скрывать чувства. Можно предположить, что данные различия обусловлены спецификой учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов и студентов-спортсменов.

Список использованной литературы

1. Панкова, Т. А. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Панкова Татьяна Анатольевна ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2011. – 31 с.

К содержанию

Э. БАГДАСАРЯН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, СКЛОННЫХ К АЛЕКСИТИМИИ

Особую нишу в формировании психосоматических недугов занимает такой нейрофизиологический феномен, как алекситимия – затруднение в описании своего внутреннего состояния, невозможность различения эмоций и телесных ощущений, «эмоциональная слепота». Данный психологический термин был введен в 70-е гг. XX в. психиатром П. Сифнеосом. Дословно «алекситимия» переводится с греческого, как «без слов для чувств». Алекситимичные личности испытывают тот же спектр эмоций, что и другие люди, однако особенность заключается в невозможности их вербального выражения. Чувства вытесняются в подсознание, накапливая их телесные проявления. «Непрожитые» эмоции формируют у таких людей блоки в теле, нарушают гормональный фон, приводя к психосоматическим заболеваниям.

Основываясь на имеющихся научных описаниях, людям с выраженной алекситимией свойственно особое сочетание специфических эмоциональных, когнитивных и личностных проявлений. Этим людям представляется невероятно сложной дифференциация их эмоциональной сферы. Зачастую они не способны распознать не только свои эмоциональные переживания, но и чувства других людей.

Когнитивная сфера при алекситимии отличается скудностью воображения и символизации, при этом наглядно-действенное мышление превалирует над абстрактно-логическим, индивиду свойственно мыслить категориями. Деформированной алекситимией личности характерны выраженные инфантильные черты, примитивизм в жизненных устремлениях и целеполагании, крайняя ограниченность в способности к рефлексии. Характерные качества личностного профиля пациента с алекситимией выражаются в отсутствии возможности творческого подхода к жизни, частых межличностных разногласиях, спорах и трудностях в их преодолении. Практически полное отсутствие навыка анализа и различия собственных эмоций вкупе с высокой подверженностью к конфликтным ситуациям чревато последствиями в виде резких, неконтролируемых срывов в состоянии аффекта. При этом человек, как правило, не осознает причины такого поведения.

С. Н. Мосолов отмечает, что помимо трудностей в понимании собственных чувств и эмоций окружающих людей, которые возникают

вследствие практически полного отсутствия рефлексии, у «алекситимика» образуется своеобразный стиль общения, что серьезно усложняет реализацию психотерапевтического взаимодействия с ним [2]. Алекситимичной личности также свойственна излишняя и характерная фиксация на внешнем мире и его событиях наравне с отсутствием проявления внимания к внутренним процессам и переживаниям [3].

В определенном смысле можно проследить некоторую компенсацию неумения описать свои чувства с помощью бесконечных описаний собственных ощущений исключительно на физическом уровне, которые зачастую не свидетельствуют о наличии конкретной болезни у пациента. Последствия пренебрежения к своему глубинному благополучию выражаются в закономерной неспособности регулировать внутренние импульсы и состояния. По утверждению Е. Ю. Брель, «внутренние ощущения описываются как скука, пустота, усталость, напряжение, возбуждение. Главный дефект в области аффектов у алекситимиков – неспособность дифференцировать эмоции и ощущения неопределенного физиологического нарушения» [1, с. 174]. Стойкий дефицит эмпатии способствует коммуникативным ограничениям. Например, таким, как возможность поддерживать диалог исключительно на техническом уровне, сведение любого общения к прагматичному характеру с ориентировкой на внешние и реалистичные объекты, что, в свою очередь, формирует тенденцию к затворническому образу жизни, тягу к одиночеству, а также вызывает высокую подверженность разнообразным зависимостям.

В типологии Е. С. Гузовой и В. В. Соложенкина представлена следующая классификация алекситимии [4]:

1. Стабильная алекситимия. Этому виду алекситимии свойственно стойко ограниченное коммуникативное взаимодействие, а также выраженная соматическая направленность в ответ на стрессовый фактор:

- конституциональная алекситимия в виде нарушения работы комиссуральных путей, контакта полушарий мозга;

- культуральная алекситимия выражается в особенностях культуры индивида и принятых в ней эмоциональных проявлениях, а также в свойственных лексических конструкциях.

2. Адаптационная алекситимия как проявление алекситимии в качестве ответа на тревогу и стресс:

- алекситимия как защитная реакция: страх перед эмоциями обусловлен их причинностью, содержанием или сразу двумя этими факторами. При этом человек скорее избирательно относится к прочтению эмоций, пренебрегая частью из них посредством стойкого игнорирования;

- ситуативная алекситимия: кратковременная трудность в формулировании описания эмоций в момент фрустрации.

Авторы делают акцент на том, что адаптационная алекситимия поддается коррекции, что существенно для работы психологов.

Алекситимия выходит за рамки характерных для психоанализа защитных реакций отрицания или вытеснения. Учитывая объективное существование феномена алекситимии вследствие частоты его выраженности у значительного числа пациентов, попытка интерпретации алекситимии как части психосоматической конструкции является предметом дискуссии и на сегодняшний день. Главным контраргументом является неоднозначная специфика алекситимии: несмотря на то, что алекситимические черты личности характерны для большого количества пациентов с психосоматическими заболеваниями, феномен алекситимии нередко свойственен и больным неврозами, и даже здоровым людям. В связи с этим на сегодняшний день можно выделить алекситимию как одну из существенных причин формирования психосоматики.

Подводя итоги, следует отметить, что для алекситимичных личностей свойственны характерные когнитивные нарушения, на фоне которых главным образом выделяется отсутствие рефлексии и эмпатии, что влияет на формирование своеобразной коммуникативной модели, вызывает стремление к изолированности от общества и способствует прогрессированию зависимого поведения. Проявление алекситимии фиксируется как на стойком конституциональном, так и на ситуативном, поддающемся психокоррекции, адаптивном уровне. Несмотря на высокую частоту встречаемости взаимосвязи между психосоматическими нарушениями и алекситимией, последняя не всегда является единственным фактором развития психосоматики. Из этого следует, что каждый случай требует сугубо индивидуального подхода.

Список использованной литературы

1. Брель, Е. Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях / Е. Ю. Брель // Вестник КемГУ. – 2012. – № 3 (51). – С. 173–176.
2. Мосолов, С. Н. Клиническое применение современных антидепрессантов / С. Н. Мосолов. – СПб. : Питер, 1995. – С. 445–446.
3. Провоторов, В. М. Качество жизни больных, перенесших инфаркт миокарда / В. М. Провоторов, А. Я. Кравченко, А. В. Будневский [и др.] // Клиническая медицина. – 1998. – № 11. – С. 25–27.
4. Соложенкин, В. В. Алекситимия (адаптационный подход) и психотерапевтическая модель коррекции / В. В. Соложенкин, Е. С. Гузова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. – Т. 8. Вып. 2. – С. 18–24.

К содержанию

К. В. БАРЕЙША

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – А. И. Янчий

СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ РАЗНОПОЛЫМИ ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В современном детском обществе актуальной проблемой является увеличение количества конфликтов между подростками. Конфликт – это столкновение противоположных мнений, взглядов, ценностей и убеждений, приводящее к противоборству. Подростковый возраст является переходным этапом между детством и взрослостью. Ведущей деятельностью в этот период становится межличностное общение со сверстниками. Однако в процессе формирования социальных связей у подростков возникают трудности, которые влияют на отношения. Повышенная возбудимость, чувствительность к мнению сверстников, эмоциональная неустойчивость и гормональные изменения часто приводят к конфликтным ситуациям.

Не менее актуальной в психологии является проблема эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект – это способность понимать и интерпретировать собственные и чужие эмоции. На сегодняшний день данный феномен изучен, на наш взгляд, недостаточно. До сих пор не существует единого подхода к его определению.

Существуют различия в поведении при разрешении конфликтных ситуаций между мальчиками и девочками. Как правило, зачастую подростки мужского пола в конфликтах ведут себя агрессивно и напористо. Их конфликты нередко сопровождаются оскорблениями и драками. Эти противостояния возникают из-за того, что они стремятся таким образом обрести статус и уважение в группе сверстников. В отличие от девочек, мальчики менее склонны анализировать чувства. По этой причине чаще всего они сразу переходят к деструктивным действиям. Также для подростков мужского пола свойственно меряться друг с другом силой, поскольку в современном обществе принято считать, что мужчина должен быть сильным.

Для подростков женского пола характерно анализировать чувства. Как правило, их конфликты не выражаются агрессивными действиями. Нередко конфликты девочек сопровождаются только словесными перепалками, которые завершаются примирением или игнорированием. Также для них характерно давление на эмоции оппонента. Это может выражаться в распространении сплетен, открытых унижениях или намеренном игнори-

ровании. Однако следует отметить, что подростки женского пола, в отличие от подростков мужского пола, гораздо чаще пытаются разрешить конфликтную ситуацию путем конструктивного диалога. Для девочек свойственно делиться своими чувствами с кем-либо.

Таким образом, проблема изучения стратегий разрешения конфликтов разнополыми подростками с разным уровнем эмоционального интеллекта является актуальной и становится темой нашего исследования.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение стратегий разрешения конфликтов разнополыми подростками с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Для эмпирического исследования нами использовались следующие методики: тест Томаса-Килманна (в адаптации Н. В. Гришиной, 1978 г.). Опросник включает в себя следующие шкалы: конфронтация, приспособление, избегание, сотрудничество, компромисс [1, с. 270–271] и Опросник ЭМИн (Д. В. Люсин, 2004 г.). Опросник включает в себя следующие шкалы: МЭИ (межличностный ЭИ), ВЭИ (внутриличностный ЭИ), ПЭ (понимание эмоций), УЭ (управление эмоциями), МП (понимание чужих эмоций), МУ (управление чужими эмоциями), ВП (понимание своих эмоций), ВУ (управление своими эмоциями), ВЭ (контроль экспрессии) [2, с. 266–267].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 11 имени генерала армии А. И. Антонова г. Гродно». Выборку исследования составили 65 учащихся 12–15 лет: 36 учащихся – подростки мужского пола, 29 учащихся – подростки женского пола.

В ходе проведения исследования и последующей обработкой данных были получены результаты, определяющие уровень эмоционального интеллекта и стратегии разрешения конфликтных ситуаций у разнополых подростков.

Анализ результатов исследования позволил нам составить иерархию стратегий разрешения конфликтов разнополыми подростками. Стратегии разрешения конфликтов у подростков мужского пола имеют следующий иерархический ряд: избегание (5,69), конфронтация (5,83), компромисс (6), приспособление (6), сотрудничество (6,08). В то же время в группе подростков женского пола были получены следующие значения: конфронтация (4,17), компромисс (5,72), избегание (6,14), сотрудничество (6,24), приспособление (7,07). Также нами выявлено, что для мальчиков наиболее часто выбираемой стратегией разрешения конфликтов выступают стратегии «сотрудничество» и «избегание». При этом для подростков мужского пола менее характерна стратегия «приспособление». Для девочек подросткового возраста привычной стратегией разрешения конфликтов выступает «приспособление», и менее всего они склонны

к использованию таких стратегий, как «избегание» и «компромисс». В целом, результаты эмпирического исследования показали, что все наши респонденты чаще всего склонны выбирать в конфликте стратегию «приспособление».

Также нами выявлено, что у мальчиков преобладает высокий уровень эмоционального интеллекта, в то время как у девочек преобладает средний уровень эмоционального интеллекта. Следует отметить, что у всех наших респондентов подросткового возраста без учета пола преобладает средний уровень эмоционального интеллекта.

На основе анализа полученных данных мы составили иерархический ряд шкал эмоционального интеллекта, характерного для наших респондентов, и получили следующие значения по подросткам мужского пола: ВЭ (12,83), ВУ (15,19), МУ (19,16), ВП (20,42), МП (20,78), МЭИ (39,83), ПЭ (41,19), УЭ (47,08), ВЭИ (48,74), ОЭИ (88,28). В то же время по подросткам женского пола были получены следующие данные: ВЭ (12,28), ВУ (13,52), МУ (18,07), ВП (18,17), МП (20,38), МЭИ (38,45), ПЭ (38,55), УЭ (43,86), ВЭИ (43,87), ОЭИ (82,41).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что изучение стратегий разрешения конфликтов разнополыми подростками с разным уровнем эмоционального интеллекта является актуальной проблемой. Анализ данных показал, что у подростков мужского пола предпочитаемыми стратегиями являются «сотрудничество» и «избегание», а подростки женского пола чаще выбирают стратегию «приспособление». По результатам исследования у наших респондентов преобладает средний уровень эмоционального интеллекта. Следует отметить, что у мальчиков обнаружен высокий уровень ЭИ, а у девочек обнаружен средний уровень ЭИ. Изучение эмоционального интеллекта позволит лучше понять причины повышенной конфликтности у разнополых подростков. Это позволит разработать тренинги и психокоррекционные программы, направленные на своевременное развитие ЭИ, что будет способствовать улучшению климата в подростковой среде, конструктивному разрешению конфликтов со взрослыми и сверстниками.

Список использованной литературы

1. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – М. : Аст, 1997. – С. 270–272.
2. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Д. В. Люсин [и др.] ; под общ. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

К содержанию

Е. И. БОБРУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ:
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ
ПРОГРАММ ВМЕШАТЕЛЬСТВА**

Проблема изучения профессионального благополучия находится на стыке двух направлений: психологии труда и организационной психологии, с одной стороны, и психологии профессионального здоровья – с другой. Перспективы развития этих направлений связаны с возможностью реализации их «позитивного» потенциала, т. е. изучением организации и рабочего места как площадки для решения вопросов охраны и укрепления здоровья и психологического благополучия сотрудников. Однако следует отметить, что, несмотря на широкий спектр теоретических подходов, содержательно связанных с изучением феномена субъективного и /или психологического благополучия личности, проблема изучения благополучия личности в контексте профессиональной деятельности не получила пока целостного и систематического научного анализа как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Было проведено эмпирическое исследование особенностей профессионального благополучия у взрослых людей. В данном исследовании приняли участие 50 испытуемых, работающих в разных сферах деятельности (30 женщин и 20 мужчин) в возрасте от 28 до 52 лет. В исследовании были применены следующие методики: методика оценки профессионального благополучия на основе модели К. Рифф (авторы Е. И. Рут, Р. А. Березовская), опросник удовлетворенности работой (автор Paul Spector).

Согласно данным шкалы «Автономность в профессиональной деятельности, каждый второй респондент (52 %) способен противостоять давлению, действовать и оценивать себя согласно личным установкам и стандартам независимо от мнения коллег и окружающих, исходя из личных профессиональных убеждений. Каждый второй сотрудник (48 %) проявляет умеренную независимость в своей профессиональной деятельности, действуя либо сообразно своим убеждениям, либо ориентируясь на мнение коллег и руководства, но не абсолютизирует их мнение для себя. Значения шкалы «Зарплата», отражающие удовлетворенность фиксированной заработной платой, свидетельствуют о наличии в выборке респондентов с разным уровнем показателя фактически в равном количестве: 32 % оценивают свой доход как достойный, 30 % не довольны оплатой труда, 38 % – умеренно довольны оплатой труда.

Большинство опрошенных (70 %) удовлетворены своими отношениями с непосредственным руководителем и системой его управления. Каждый четвертый специалист (24 %) не вполне доволен своим руководителем. Вместе с тем важно учитывать, что демонстрируемое работниками отношение может быть связано нежеланием его критиковать. Отношения в коллективе рассматривают как позитивные 56 % респондентов, удовлетворены отношениями с коллегами 64 % опрошенных.

Условия работы рассматривают как абсолютно комфортные 24 % опрошенных, каждый второй респондент (46 %) отмечает, что рабочая обстановка не вполне соответствует содержанию деятельности, для 30 % опрошенных условия профессиональной деятельности не являются удовлетворительными, что может сказываться на результатах их труда.

Две трети сотрудников (66 %) реализуют свою профессиональную деятельность на основе убеждений, имеющих профессиональные цели, их труд является осмысленным, они «знают, для чего и зачем они работают». Для трети работников (34 %) наличие смыслов и целей умеренно значимо. Они мотивированы на качественное выполнение обязанностей, хотят работать, но не рассматривают труд как основной и/или единственный приоритет в своей жизни. Для 66 % респондентов характерно стремление к развитию и реализации профессионального потенциала. Они стремятся получать новый профессиональный опыт, совершенствовать трудовые навыки, повышать личную эффективность в работе, реально оценивают себя и свои возможности в процессе профессионального роста и совершенствования. Треть сотрудников (34 %) не всегда осознают временные рамки профессионального развития, могут иногда снижать темпы профессионального совершенствования, умеренно активны в приобретении новых знаний, умений и навыков.

Полученные данные указывают на необходимость психологической помощи в рамках реализации *программ организационного вмешательства*.

Необходимость и эффективность профилактических мер для поддержания здоровья является общепризнанной. Однако, к сожалению, до сих пор крайне мало исследований, в которых бы рассматривались вопросы разработки, реализации и оценки эффективности организационных программ вмешательства, целью которых является улучшение субъективного и психологического благополучия на рабочем месте. Программы организационного вмешательства направлены на улучшение профессионального благополучия сотрудников. Перечислим некоторые актуальные направления, идеи которых в настоящее время проверяются на практике и, вероятно, получат более широкое распространение в ближайшие годы:

– Коучинг все чаще упоминается в научных публикациях как метод, который используется современными организациями наряду с более

традиционными практиками менторинга и как технология обучения и развития персонала, и как подход к решению вопросов, связанных с сохранением и / или ростом субъективного благополучия сотрудников [1]. Коучинг здоровья является составной частью комплексных программ поведенческого менеджмента, основной целью которого является достижение долгосрочных изменений связанного со здоровьем поведения. Основной аргумент в пользу все более широкого внедрения коучинговых технологий в практику психологического сопровождения профессионального благополучия сотрудников заключается в том, что недирективный стиль взаимодействия между коучем и клиентом снижает сопротивление изменениям (в том числе реактивное сопротивление – реактанс), связанное с желанием человека быть независимым и сопротивляться принуждению извне и повышает эффективность программ вмешательства. В настоящее время хорошо зарекомендовала себя технология коучинга, основанная на мотивационном интервьюировании.

– Когнитивно-поведенческая терапия, основные принципы которой могут быть положены в основу обучающей программы для сотрудников, направленной на улучшение благополучия и удовлетворенности работой за счет изменения связанных с работой мыслей, установок и стратегий поведения, возникающих и реализующихся в контексте профессиональной деятельности. Основное внимание в рамках когнитивно-поведенческого тренинга уделяется оценке точности и функциональности использования атрибутивных стилей, которые при необходимости могут быть скорректированы [1].

– В основу программ улучшения профессионального благополучия могут быть положены различные стратегии психофизиологического восстановления после работы, которые выделяются рядом исследователей на основе анализа и изучения роли отдыха и различных видов досуговой активности в сохранении профессионального здоровья.

– Использование информационных и коммуникационных технологий в организационных программах вмешательства. В начале 2000-х гг. канадский исследователь Г. Айзенбах предложил специальный термин eHealth (электронное здравоохранение) для обозначения тенденции, которая характеризует не столько развитие технических возможностей, сколько изменения, которые произошли в понимании, отношении и приверженности сетевому мышлению. Информационные технологии сейчас широко используются для проведения исследований (онлайн-опросы) и обучения специалистов в сфере профессионального здоровья; как средство дистанционного консультирования; как новая форма организации программ вмешательства [1].

Также сейчас становятся все более востребованными и интервенции, использующие возможности мобильных устройств (m-health interventions), в том числе различные приложения для смартфонов (smart-phone applications), которые помогают человеку эффективнее изменять свое поведение в сфере здоровья и поддерживать мотивацию здорового образа жизни.

В то время как западные исследователи достаточно давно проявляют интерес к проблеме профессионального благополучия (исследования благополучия в настоящее время являются мейнстримом не только в психологии профессионального здоровья, но и в психологии труда и организационной психологии), в отечественной психологии она только обретает популярность.

Список использованной литературы

1. Barak, A. Defining Internet-Supported Therapeutic Interventions / A. Barak, B. Klein, J. Proudfoot //Annals of Behavioral Medicine. – 2009. – 38 (1). – Р. 4–17.

К содержанию

В. А. БОРСУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. А. Гузюк

СИНДРОМ ОТЛИЧНИКА: ПОЧЕМУ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ МЕШАЕТ УСПЕХУ

Выпускник с красным дипломом избегает сложных проектов, боясь не справиться идеально. Школьница, привыкшая только к девяткам–десяткам, испытывает панику перед контрольными. Взрослый человек годами остается на нелюбимой работе, потому что «нужно быть лучшим». Эти примеры иллюстрируют синдром отличника – состояние, при котором здоровое стремление к успеху превращается в источник постоянного стресса и внутреннего дискомфорта.

Психологические исследования показывают, что перфекционизм, сформированный в школьные годы, часто приводит к тревожности, прокрастинации и даже депрессии во взрослой жизни. Американский психоаналитик Марк Холлендер, один из первых исследователей этого феномена, еще в 1965 году определял перфекционизм как «практику требования к себе или другим более высокого качества работы, чем того требует ситуация» [2]. Он отмечал ключевую роль перфекционизма в развитии психических расстройств.

Современная психология выделяет несколько видов перфекционизма. Я-адресованный проявляется в завышенных требованиях к себе, постоянной самокритике и стремлении к личному совершенству. Социально-предписываемый перфекционизм, на наш взгляд, наиболее близкий к синдрому отличника, выражается в потребности соответствовать ожиданиям окружающих и получать их одобрение. Существуют также формы, направленные на других людей (нереалистичные требования к окружающим) и на мир в целом (вера в идеальный миропорядок).

Специалисты отмечают, что перфекционизм имеет две принципиально разные формы. Адаптивный вариант помогает человеку эффективно функционировать в обществе благодаря гибкости в целеполагании, реалистичным стандартам, умению радоваться процессу и допускать небольшие погрешности в малозначимых сферах. Невротическая форма, являясь симптомом тревожных расстройств и депрессии, характеризуется страхом неудачи, неспособностью испытывать удовлетворение даже при успехе, чрезмерной самокритикой и «параличом деятельности» – отказом от действий из-за боязни несовершенства [1].

Истоки перфекционизма часто кроются в детстве. Школьная система оценок, где «9–10» означает «молодец», а «3–4» – «неудачник», формирует устойчивую связь между самооценкой и внешними достижениями. Исследование Института возрастной физиологии РАО (2023) показало, что 72 % младших школьников уверены: учителя любят только отличников. Не менее значимо семейное воспитание. Родители-перфекционисты, устанавливающие завышенные стандарты и проявляющие любовь только в случае успехов ребенка, закладывают глубинные установки: «Я достоин любви, только когда совершенен» и «Ошибка – это катастрофа».

Последствия такого воспитания тяжелы. Перфекционисты, стремясь к безупречности даже в мелочах, лишают себя простых радостей, испытывают трудности с расслаблением и спонтанностью. Их завышенные требования часто отталкивают окружающих людей, приводя к одиночеству. Постоянное нервное напряжение выливается в хронический стресс, снижение продуктивности, эмоциональное выгорание. В крайних случаях развиваются тревожные расстройства, депрессия, даже появляются суицидальные мысли.

Однако синдром отличника можно преодолеть. Первый шаг – осознание проблемы и честное признание: «Да, я перфекционист, и это мне мешает». Важно пересмотреть свои стандарты, начав сознательно снижать планку в малозначимых сферах – разрешить себе «хорошо» вместо «идеально». Практика осознанной неидеальности (намеренное совершение мелких ошибок, освоение новых хобби) помогает сформировать более здоровое отношение к неудачам.

Ключевое значение имеет изменение внутреннего диалога. Установки «Я должен быть лучшим» следует заменять на «Я имею право на ошибку». Техника «стоп-слов» помогает отслеживать и корректировать перфекционистские мысли. Не менее важно учиться получать удовольствие от процесса, а не только от результата – пробовать заниматься чем-то просто для радости, без оценки и критики.

Работа со страхами – обязательный этап. Большинство перфекционистов боятся осуждения и испытывают глубинные сомнения в собственной ценности. Практические эксперименты (сознательное совершение неидеальных действий и наблюдение за реакцией окружающих) помогают убедиться: мир не рухнет от мелких ошибок, а люди чаще всего не замечают или спокойно принимают несовершенства.

Важно понимать: изменения требуют времени и терпения. Начиная с небольших шагов и отмечая прогресс, можно постепенно снизить тревожность и открыть путь к более свободной жизни, где ценен не только идеальный результат, но и собственный комфорт в процессе движения к намеченным целям.

Синдром отличника – это тяжелый груз, но его влияние можно ослабить. Разрешив себе быть неидеальным, научившись отмечать достижения и понимая, что ценность личности не измеряется внешними оценками, можно превратить перфекционизм из врага в союзника. Настоящий успех заключается не в безупречности, а в способности сохранять баланс между стремлением к лучшему и принятием своих ограничений. Жизнь без постоянной гонки за совершенством становится легче, радостнее и, как ни парадоксально, продуктивнее.

Список использованной литературы

1. Холмогорова, А. Б. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. – 2004. – № 1. – С. 18–35.
2. Hollender, M. H. Perfectionism / M. H. Hollender // Comprehensive Psychiatry. – 1965. – № 6 (2). – P. 94–103.

К содержанию

Д. А. БРИКУН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. А. Гаврилович

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Юношеский возраст является сензитивным для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности. Различия, как правило, находят свое отражение в представлениях молодых людей о том мире, в котором они живут, об их жизненных перспективах и ценностях.

Ценности определяют жизненные цели человека, выражают то, что является для него наиболее актуальным и обладает личностным смыслом. Ценностные ориентации выполняют функцию регулятора поведения и проявляются во всех областях человеческой жизни. Они имеют двойственный характер, так как обусловлены культурой, в которой живет человек, а также индивидуальным жизненным опытом. Ценностные ориентации формируются под влиянием социальной среды и референтных социальных групп, занимая пограничное положение между мотивационной-потребностной сферой и системой личностных смыслов [1].

Цель исследования состоит в изучении взаимосвязи параметров ценностно-смысловой сферы личности и интернет-зависимости у лиц юношеского возраста. Интернет-зависимость рассматривается как патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером или другими устройствами с выходом в интернет при играх, общении в чатах либо просмотре интернет-контента [2].

В исследовании приняли участие 70 студентов УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (35 юношей, девушек). Участие в исследовании было добровольным.

Для решения поставленной цели были использованы следующие методики: «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева, тест на интернет-зависимость К. Янг (перевод и модификация В. А. Буровой).

Для выявления взаимосвязи ценностных ориентаций и интернет-зависимости у юношей и девушек нами применялся критерий ранговой корреляции Спирмена. В группе юношей были обнаружены следующие значимые взаимосвязи интернет-зависимости со следующими ценностными и смысложизненными ориентациями: с целями в жизни ($r = -0,337$,

$p \leq 0,05$), с интересной работой ($r = - 0,360$, $p \leq 0,05$), с развлечениями ($r = 0,340$, $p \leq 0,05$), с уверенностью в себе ($r = - 0,339$, $p \leq 0,05$), с исполнительностью ($r = - 0,402$, $p \leq 0,05$), с самоконтролем ($r = - 0,407$, $p \leq 0,05$).

Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что юноши с высоким уровнем интернет-зависимости не имеют точных целей в жизни, обладают низкой уверенностью в себе и недостаточным волевым контролем, склонны к проявлению безответственного поведения, а также ориентированы на беззаботное времяпровождение. В целом, у таких респондентов слабо развита способность постигать смысл явлений и добиваться ясности понимания происходящих с ними событий.

Юноши с низким уровнем интернет-зависимости, напротив, целенаправленны, ориентированы на поиск интересной работы, ответственны, уверены в себе, обладают высоким самоконтролем, однако проявляют меньшую потребность в установлении дружеских отношений. У таких студентов высокий уровень осмысленности жизни.

В группе девушек были обнаружены значимые взаимосвязи интернет-зависимости со следующими ценностными и смысло-жизненными ориентациями: с активной деятельной жизнью ($r = - 0,354$, $p \leq 0,05$), с развлечениями ($r = 0,341$, $p \leq 0,05$), со счастливой семейной жизнью ($r = - 0,542$, $p \leq 0,05$), с уверенностью в себе ($r = - 0,376$, $p \leq 0,05$), с самоконтролем ($r = - 0,415$, $p \leq 0,05$).

Как свидетельствуют выявленные взаимосвязи, девушки с высоким уровнем интернет-зависимости склонны воспринимать сам процесс своей жизни как неинтересный и бессмысленный, предпочитают пассивный образ жизни, стремятся к развлечениям, не уверены в себе, обладают низким волевым контролем. Такие девушки не ориентированы на создание семьи, однако нуждаются в близких дружеских отношениях. В целом, у таких студенток недостаточный уровень осмысленности жизни.

Девушки с низким уровнем интернет-зависимости получают удовольствие от процесса жизни, ведут активный образ жизни, неизменно следуют поставленным целям, планируют создание семьи. У таких студенток сформирована способность добиваться полного понимания и ясности чего-либо.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволяет констатировать, что, в целом, в юношеском возрасте для лиц с высоким уровнем интернет-зависимости характерна низкая осмысленность жизни. Следует отметить и различия в ценностных ориентациях юношей и девушек с высоким уровнем интернет-зависимости: у юношей преобладают отсутствие целей, безответственность и нежелание иметь интересную работу, в то время как у девушек – бессмысленность процесса жизни,

пассивность жизненного уклада, безразличие к построению семейных отношений.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и реализации групповых либо индивидуальных коррекционных программ для обучающихся с высоким уровнем интернет-зависимости по формированию и развитию ценностных ориентаций с учетом выявленных особенностей у юношей и девушек.

Список использованной литературы

1. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Питер, 2001. – 346 с.

2. Ушакова, Е. С. Интернет-зависимость как проблема современного общества / Е. С. Ушакова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2014. – 1 (4). – С. 44–51.

К содержанию

А. А. БРЫНЗА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ У ПЕРВОКУРСНИКОВ

Вступление в студенческую жизнь – это значимый переломный момент, характеризующийся не только адаптацией к новой образовательной среде, но и формированием самостоятельных учебных стратегий. Успешная адаптация прямо взаимосвязана с академической успеваемостью, а способность эффективно планировать и выполнять учебные задачи является ключевым фактором достижения поставленных целей. Однако многие первокурсники сталкиваются с комплексом социально-психологических проблем, которые могут существенно затруднить адаптацию и успешность обучения. К таким проблемам относится и прокрастинация – системное откладывание важных задач, часто сопровождающееся у первокурсников снижением качества работы, повышением уровня стресса и, в конечном счете, риском академической неуспеваемости.

В данной статье мы обратимся к анализу данных, полученных при изучении проявлений у первокурсников прокрастинации. Для решения поставленной цели использована «Шкала академической прокрастинации»

М. В. Зверевой. Выборку исследования составили 67 первокурсников, обучающихся на разных факультетах БрГУ имени А. С. Пушкина.

Эмпирические данные в обобщенном виде представлены в таблице.

Таблица – Результаты исследования академической прокрастинации первокурсников

Причины	Выраженность академической прокрастинации					
	высокая		средняя		низкая	
	абсол. знач.	%	абсол. знач.	%	абсол. знач.	%
частота прокрастинации	14	21	27	40	26	39
социальная тревожность	8	12	50	75	9	13
лень	8	12	38	57	21	31
вызов	15	22	46	69	6	9
плохой перфекционизм	9	13	53	79	5	7

Анализ распределения частоты академической прокрастинации среди первокурсников демонстрирует неоднородную картину, характеризующуюся значительным процентом студентов с высоким и средним уровнем прокрастинации. Наблюдаемое распределение (высокий – 21 %, средний – 40 %, низкий – 39 %) свидетельствует о том, что проблема откладывания учебных задач является распространенным явлением в исследуемой выборке. Большая часть первокурсников (61 %) проявляют средний или высокий уровень прокрастинации. Высокий уровень академической прокрастинации указывает на существующую группу студентов, для которых откладывание учебных задач является систематической проблемой. Это может негативно сказываться на их успеваемости, а также приводить к повышенному уровню стресса и снижению качества жизни. Средний уровень прокрастинации, представляющий собой наиболее многочисленную группу, указывает на то, что большинство студентов в той или иной степени сталкиваются с проблемой откладывания задач. Это может быть связано с недостатком навыков временного менеджмента, трудностями в планировании и организации работы, а также с влиянием отвлекающих факторов. Важно отметить, что даже средний уровень прокрастинации может приводить к снижению эффективности обучения и повышению уровня стресса. Более третьей части студентов (39 %) характеризуются низким уровнем прокрастинации. Они эффективно управляют своим временем и не испытывают значительных трудностей с выполнением учебных задач.

Изучая причины академической прокрастинации у первокурсников, можно выявить сложную картину, где преобладают средние уровни выраженности большинства факторов, с относительно небольшим процентом студентов, демонстрирующих высокий уровень каждого из них. Рассмотрим подробнее каждый фактор.

Распределение показывает, что большинство первокурсников (75 %) демонстрируют средний уровень социальной тревожности, влияющей на их учебную деятельность. Относительно небольшое количество обследованных студентов (12 %) характеризуются высоким уровнем социальной тревожности, в то время как незначительная часть опрошенных (13 %) обнаруживают низкий ее уровень. Преобладание среднего уровня социальной тревожности может быть обусловлено переходным периодом в жизни первокурсников, связанным с адаптацией к новой социальной среде вуза. Высокий уровень социальной тревожности у 12 % студентов указывает на наличие группы индивидов, для которых социальные ожидания и боязнь негативной оценки являются значительным препятствием в учебном процессе. Они могут избегать активного участия в групповых занятиях, публичных выступлений и взаимодействия с преподавателями, что в итоге приводит к откладыванию учебных задач. Низкий уровень социальной тревожности у 13 % обследованных студентов свидетельствует о наличии уверенной в себе группы, не испытывающей значительных трудностей в социальном взаимодействии.

Результаты показывают, что для большей части первокурсников (57 %) характерно высокое процентное содержание среднего уровня лени как причины академической прокрастинации. Это указывает на то, что для этих первокурсников отсутствие желания заниматься учебой является распространенной проблемой, хотя и не настолько выраженной, как у группы с высоким уровнем (12 %). Высокий уровень лени может быть связан с недостатком мотивации, отсутствием интереса к предмету, переутомлением или просто отсутствием навыков самоорганизации. Низкий уровень лени примерно у трети респондентов (31 %) свидетельствует о наличии группы первокурсников, которые обладают достаточным уровнем самодисциплины и мотивации к учебе.

Примерно пятая часть студентов (22 %) демонстрируют высокий уровень «вызова» как причины прокрастинации. Это может указывать на то, что первокурсники откладывают выполнение задач из-за их сложности или непонимания материала. Высокий уровень «вызова» может быть связан с недостатком навыков самостоятельной работы, недостаточной подготовкой к обучению в вузе или неспособностью эффективно распределять учебную нагрузку. Средний уровень «вызова» у большинства студентов (69 %) свидетельствует о том, что сложность задач является

довольно распространенным фактором, влияющим на прокрастинацию. Примерно десятая часть первокурсников (9 %) характеризуются низким уровнем «вызова» как причины, что говорит о том, что для них сложные учебные задачи не повод откладывать их на потом.

У большинства респондентов (79 %) обнаруживается средний уровень плохого перфекционизма и указывает на то, что для первокурсников стремление к идеальному результату является двойственным фактором: с одной стороны, он может служить мотиватором, а с другой, – приводить к прокрастинации из-за боязни не достичь совершенства. Примерно десятая часть студентов (13 %) демонстрируют высокий уровень плохого перфекционизма как причины. Для них стремление к совершенству превращается в непреодолимое препятствие, вызывающее откладывание задач из-за боязни ошибиться. Некоторые студенты (7 %) характеризуются низким уровнем плохого перфекционизма, что объясняется у них отсутствием чрезмерного страха ошибок, адекватными требованиями к себе.

С помощью данной методики также оцениваются личностные характеристики, которые связаны с феноменом прокрастинации (см. рисунок).

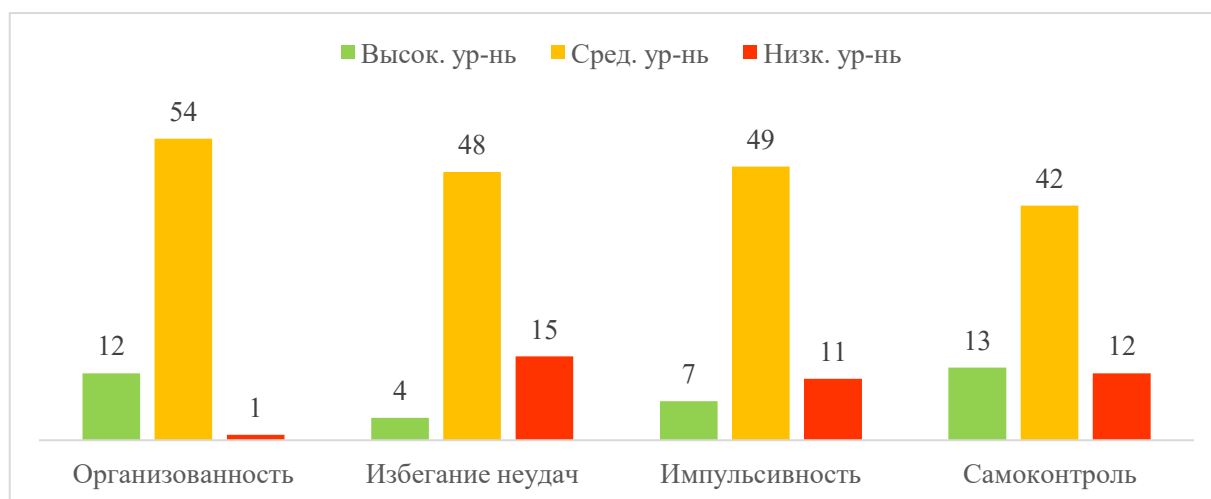


Рисунок – Выраженность личностных характеристик первокурсников

Анализ личностных характеристик первокурсников, влияющих на академическую прокрастинацию, выявляет преобладание средних уровней по всем рассматриваемым параметрам. Это указывает на отсутствие выраженной однородности в личностных профилях исследуемой группы и на сложность проблемы прокрастинации, которая не может быть объяснена лишь одним преобладающим фактором.

Полученные результаты имеют важное значение для организации психолого-педагогического сопровождения первокурсников. Они указывают на необходимость дифференцированного подхода при формировании адаптивных стратегий преодоления прокрастинации. Особое внимание следует уделять созданию условий для профессионального самоопределения и социальной интеграции, что способствует снижению тревожности и повышению академической вовлеченности. Дальнейшие исследования в этом направлении могли бы углубить понимание динамики прокрастинации на последующих курсах, а также оценить эффективность различных методов профилактики откладывания учебной деятельности.

К содержанию

А. М. БУДНИЦКАЯ

Беларусь, Барановичи, БарГУ

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Детско-родительским отношениям всегда уделялось большое внимание, так как они являются важным фундаментом для формирования адекватного образа физического «я» в любом возрасте, что значимо для личности в целом. Эмоциональная связь ребенка с матерью представляет собой важный этап в его психическом развитии. Привязанность может быть как безопасной, так и небезопасной, надежной или ненадежной, и всегда зависит от отношения матери к своему ребенку. Исследования взаимоотношений между матерью и ребенком активно проводятся как зарубежными, так и отечественными психологами, что подчеркивает актуальность этой проблемы.

Существуют разнообразные теории, объясняющие привязанность ребенка к матери и причины ее возникновения. Например, Дж. Боулби утверждает, что эта привязанность является результатом ряда инстинктивных реакций, которые способствуют сохранению или восстановлению близости между ребенком и матерью. Если такая близость отсутствует, ребенок испытывает первичную тревогу, а в противном случае он находится в состоянии комфорта [1]. М. Эйнсворт в результате проведенных исследований выделила три ключевых типа привязанности ребенка к матери: «надежная привязанность», «тревожно-избегающая привязанность» и «тревожно-амбивалентная привязанность». Она установила, что формирование привязанности у ребенка в значительной степени зависит

от отношения матери к нему, т. е. в значительной степени связано с ее поведением [2].

Дж. Боулби и М. Эйнсворт считали, что эмоциональная связь между матерью и ее ребенком является ключевой психологической моделью, необходимой для полноценного формирования личности ребенка. Мать, которая принимает, понимает, любит и своевременно реагирует на потребности своего ребенка, способствует созданию у него надежной привязанности. У таких детей в будущем наблюдаются уверенные поведенческие реакции, они доверяют окружающему миру и не испытывают страха перед новыми обстоятельствами [1; 2]. В ходе своих исследований Дж. Боулби пришел к выводу о том, что недостаток материнской заботы в детстве может приводить к развитию таких черт во взрослости, как замкнутость, стеснительность, чрезмерная зависимость, податливость и глубокие тревожные состояния. Таким образом, для психического здоровья индивида во взрослости крайне важно иметь дружеские, доброжелательные отношения с матерью, которые принесут радость и тепло обеим сторонам [1].

В данной статье рассматриваются результаты эмпирического исследования типов эмоциональной привязанности к матери у девушек. Для изучения типа привязанности использовался опросник привязанности к матери в детстве (модификация Г. Г. Филипповой) [3]. В исследовании приняли участие 100 девушек юношеского возраста.

Обработка данных, полученных в исследовании, позволила распределить испытуемых по типам эмоциональной привязанности к матери, результаты представлены на рисунке.

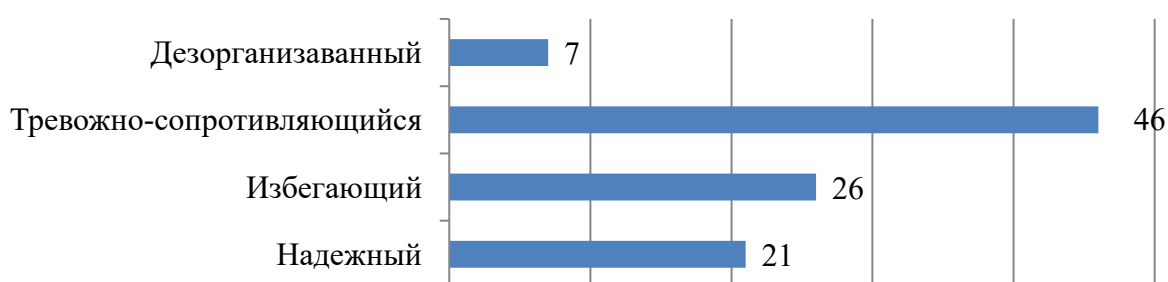


Рисунок – Результаты исследования типов эмоциональной привязанности к матери, в %

Полученные данные свидетельствуют о том, что чаще у участниц исследования наблюдается тревожно-сопротивляющийся тип привязанности к матери (46 %). Матери данной категории характеризуются амбивалентным подходом к воспитанию, проявляют непоследовательность в выражении

заботы о ребенке, чередуя внимание с безразличием. В ответ на такую непоследовательность ребенок пытается преодолеть ощущение нестабильности материнской любви путем отчаянных попыток заслужить эмоциональную поддержку. При столкновении с проблемами эти респонденты реагируют очень эмоционально и сильно. Им сложно справляться с трудностями в одиночку, поэтому они стремятся получить помощь у окружающих. Они чувствительны, ревнивы и испытывают страх потерять своего партнера. Их эмоциональность порой достигает крайней степени, что создает трудности для них самих и для окружающих.

У 26 % испытуемых был выявлен избегающий тип привязанности. Респонденты данной группы при описании отношений с матерью указывают на высокий уровень избегания и высокую тревогу в отношениях с ней. Они, как правило, не прибегают к поддержке окружающих, отказываются от помощи, склонны скрывать свои эмоции от других и имеют низкий уровень уверенности в себе. Их отличают зависимость от других, сильная ревность и страх разлуки со значимым лицом. Они выражают желание стать более открытыми или уверенными в себе, но им трудно доверять другим. Они стремятся к общению, однако испытывают чувство отчужденности и остро реагируют на любые намеки на отвержение. Часто они описывают себя как одиноких, испытывают страх и безысходность от мысли, что их никто не любит, подавляют свои чувства и стараются избегать конфликтов.

Согласно полученным данным, только 21 % девушек имеют надежный тип привязанности к матери. Матери с надежной привязанностью к ребенку заботятся о детях, удовлетворяя потребности в любви, одобрении, принятии, что приводит к обозначенным эмоциональным проявлениям. Дети, в свою очередь, в такой социальной ситуации развития демонстрируют здоровый паттерн привязанности в виде уверенности и базовой безопасности. Поведение человека в результате имеет следующие признаки: спокойствие, уверенность, радость. У человека формируются уверенность и безопасность как важнейшие качества личности.

У 7 % испытуемых был выявлен дезорганизованный тип привязанности к матери. Испытуемые этого типа холодны, рациональны, равнодушны и отстранены в отношениях. Они сдержаны в эмоциях, избегают помощи других при решении проблем.

Таким образом, эмоциональная привязанность ребенка к матери является залогом гармоничного развития его личности. Это дает ему чувство безопасности, доверие к окружающим, уверенность в себе. Неоднозначность и противоречивость отношений матери к ребенку, агрессия, критика и крики, переходящие в ласку, извинения и демонстрацию принятия, формируют у него ненадежную привязанность, и как следствие ребенок растет неуверенным, недоверчивым, боязливым и зависимым.

Список использованной литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. : Н. Григорьева, Г. Бурменская. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.
2. Эйнсворт, М. Привязанность за порогом младенчества. Детство идеальное и настоящее: сб. работ современных западных ученых / М. Эйнсворт. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. гос-го ун-та, 1994. – С. 82–110.
3. An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology* / R. C. Fraley, N. G. Waller, K. A. Brennan. – American, 2000. – P. 350–365.

К содержанию

А. М. БУДНИЦКАЯ

Беларусь, Барановичи, БарГУ

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ТИП ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я»

Для психологической науки крайне значимыми являются аспекты, касающиеся анализа условий, механизмов и стратегий социализации и адаптации взрослых в современных социокультурных реалиях, а также факторов, способствующих дезадаптивному поведению. В современных условиях довольно высоки требования к личности индивида, включая внешний вид, что делает важным выявление причин, приводящих к искажению представления о физическом «я» и беспокойству по поводу внешности. В этой связи изучение детско-родительских отношений и их влияния на формирование образа физического «я» у девушек имеет теоретическую и практическую значимость.

Исследование трудов как русскоязычных, так и зарубежных ученых демонстрирует, что в психологии тщательно и многогранно рассматриваются различные аспекты образа физического «я». Однако стоит отметить, что в научной литературе до сих пор недостаточно изучен аспект детско-родительских отношений, особенно привязанность ребенка к матери, и ее влияние на формирование образа тела у взрослого.

Очевидно, что как в истории психологии, так и в современной науке на протяжении многих лет одной из центральных задач в развитии личности является вопрос взаимодействия между ребенком и матерью. Многие ученые, такие как Л. С. Выготский [1], А. Н. Леонтьев [2] и В. С. Мухина [3], подчеркивали важность взаимодействия между ребенком и матерью,

влияющего на формирование личности человека и представления о его собственном теле.

Известно, что ключевым аспектом в формировании самооценки выступает мнение окружающих [4]. В основном индивид воспринимает и оценивает себя так, как его оценивают другие. Привязанность ребенка к матери задает особую социальную ситуацию развития личности, являясь феноменом стабильным на протяжении жизни, формирует базовое отношение к себе и телу, которое человеку трудно изменить во взрослости.

Теория привязанности представляет собой известное направление в психологии, возникшее из клинической практики. Основателями этой теории считаются Джон Боулби и Мэри Эйнсворт. Первоначально исследования этих двух ученых были сосредоточены на эмоциональном развитии младенцев, однако со временем их выводы распространились на более широкий возрастной диапазон. Кроме того теория привязанности также стремилась объяснить детские патологии в контексте отношений между ребенком и матерью. Согласно М. Эйнсворт, привязанность представляет собой крепкие и тесные эмоциональные связи, а также чувство безопасности и уюта в отношениях между двумя близкими людьми [5]. Привязанность, согласно определению Дж. Боулби, представляет собой естественное желание ребенка стремиться к близости с матерью и ощущать в ее присутствии безопасность и защиту [6].

В своих исследованиях М. Эйнсворт выделила три типа привязанности к родителю: надежный, избегающий и тревожно-амбивалентный. Первый тип привязанности – надежный. При надежной привязанности мать интуитивно понимает своего ребенка и вовремя откликается на его потребности. Она принимает его таким, какой он есть, и демонстрирует гибкость в своих отношениях. Ребенок осознает, что может рассчитывать на материнскую поддержку и защиту, что позволяет ему легко взаимодействовать с окружающими. Дети, выросшие в условиях такой привязанности, ведут себя адекватно и имеют реалистичное представление о себе и других.

Второй тип привязанности – тревожно-избегающий. При данном типе привязанности наблюдается выраженный контроль со стороны матери, а также авторитарное, враждебное и равнодушное отношение к ребенку. Для того, чтобы избежать страданий от отвержения, у ребенка формируется избегающее поведение, что делает его отстраненным, замкнутым и скрытным. У него развивается чрезмерная автономность, он испытывает страх перед привязанностью и не допускает доверительных и близких отношений ни с близкими, ни со сверстниками.

Третий тип привязанности – тревожно-амбивалентный. Данный тип привязанности характеризуется непоследовательным и непредсказуемым поведением матери по отношению к своему ребенку. Обычно такой стиль

привязанности возникает в условиях пренебрежительно-гиперопекающего воспитания. Мать в таких случаях может то чрезмерно заботиться о ребенке, то без видимых причин наказывать его. В результате ребенок не в состоянии предсказать реакции матери и адаптироваться к ним. Это приводит к неуверенности и ощущению небезопасности. У ребенка формируется амбивалентное чувство привязанности и отвержения: с одной стороны, он испытывает сильную потребность в матери и тревогу при ее отсутствии, что мешает его познавательной активности. С другой стороны, когда мать находится рядом, эмоциональная атмосфера отношений становится нестабильной: он то настойчиво требует ее внимания, то отталкивает ее [5].

Таким образом, можно предположить, что наиболее благоприятные предпосылки для формирования у девушек адекватного образа физического «я» создает надежный тип привязанности. Надежная привязанность возникает при условии достаточной чуткости со стороны матери и позитивных взаимоотношений с ней в целом. Только тогда у ребенка формируется прочное чувство защищенности, а во взрослости – эмоциональная открытость, доверие, уверенность в себе. Напротив, при недостаточной чуткости и отзывчивости матери к состоянию и потребностям ребенка у него формируется ненадежная привязанность, в результате чего восприятие своего тела искажается.

Список использованной литературы

1. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. – М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2022. – 608 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1975. – 352 с.
3. Мухина, В. С. Психологические проблемы материнства / В. С. Мухина // Медико-психологические аспекты современной перинатологии : материалы IV Всероссийского конгресса по пренатальной психологии, психотерапии и перинатологии с международным участием. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – С. 45–78.
4. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
5. Эйнсворт, М. Привязанность за порогом младенчества. Детство идеальное и настоящее : сб. работ современных западных ученых / М. Эйнсворт. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. гос-го ун-та, 1994. – С. 82-110.
6. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Руководство практического психолога / Дж. Боулби. – М. : Канон+, 2022. – 272 с.

К содержанию

И. Ф. ВАКУЛЬЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема профессиональной мотивации сегодня приобрела особую актуальность. В современном обществе профессиональная мотивация представляет собой сложный динамический процесс, который претерпевает значительные изменения на протяжении трудовой жизни человека. Изучение особенностей мотивации у работников с разным стажем имеет важное теоретическое и практическое значение, так как позволяет разрабатывать адресные системы стимулирования персонала, повышать эффективность труда и снижать текучесть кадров.

Профессиональная мотивация работников с разным трудовым стажем имеет свои особенности. У новичков часто преобладают мотивы, связанные с освоением профессии и адаптацией в коллективе, в то время как у опытных сотрудников на первый план выходят стремление к профессиональному росту, реализации своих компетенций и получению признания. Многообразие подходов к рассмотрению мотивации деятельности и неоднозначность результатов исследований подчеркивают актуальность и необходимость данного исследования. Мотивация занимает одно из ведущих мест в структуре поведения личности и является одним из важнейших понятий, используемых для объяснения поведения человека.

Для выявления особенностей мотивации профессиональной деятельности сотрудников предприятий были применены две методики: методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности», автор Т. Л. Бадоев; методика для изучения структуры мотивации сотрудников и определения превалирующих факторов удовлетворенности или неудовлетворенности трудом Герцберга.

В данном исследовании приняли участие 60 работников одного из предприятий г. Бреста. С целью выявления динамики изменения видов мотивации и смыслообразующих мотивов профессиональной деятельности сотрудников предприятий в зависимости от трудового стажа выборку мы разделили на четыре группы: первую группу составили сотрудники, чей стаж профессиональной деятельности составляет менее 5 лет; вторую группу – сотрудники со стажем от 5 до 10 лет; третью группу – сотрудники со стажем от 10 до 20 лет; четвертую группу – сотрудники с трудовым стажем более 20 лет.

В результате исследования мы установили, что у большинства респондентов доминирует внешняя положительная мотивация. Данных сотрудников интересует так называемая «цена» их деятельности, а не ее содержание и процесс. То есть профессиональная деятельность таких сотрудников является инструментом для удовлетворения их потребностей. Доминирование внутренней мотивации говорит о том, что выполняемая сотрудниками деятельность сама по себе начинает приносить им удовлетворение, они заинтересованы в качественном выполнении поставленных перед ними целей или задач. Данная категория людей считает, что выполняемая деятельность позволит им приобрести новые знания и познать что-то новое, усовершенствовать имеющиеся компетенции, сформировать новые или развить имеющиеся профессиональные качества, даст возможность саморазвиваться и самовыражаться.

Итоги прохождения респондентами теста Герцберга на определение мотивационного профиля в средних значениях для каждой группы специальностей представлены в диаграмме на рисунке.

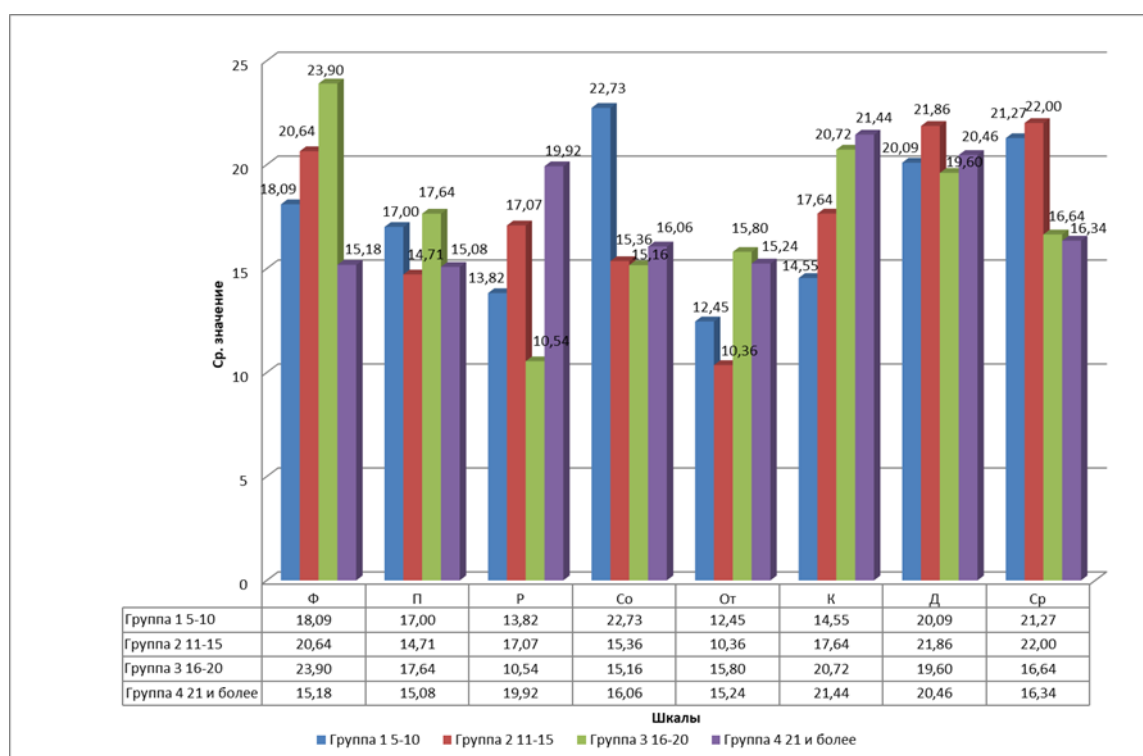


Рисунок – Выраженность профессиональных мотивов, диагностируемых по результатам теста Герцберга для всех групп

Таким образом, результаты по значимости для респондентов всех групп говорят, что для них первостепенным является потребность в достижении личного успеха. Это свидетельствует о том, что сотрудники

стремятся, в целом, к самореализации, раскрытию своего потенциала, способностей и таланта. Они ориентированы на конкретные результаты в своей профессиональной деятельности.

Низкий балл по мотиву «ответственность работы» говорит о том, что респонденты в настоящее время не стремятся брать на себя ответственность, т. е. выполнять более сложную и разнообразную работу. Респонденты не воспринимают ответственность, как источник мотивации, возможно, из-за отсутствия влияния на результат или перегруза контролем.

Низкие значения по мотиву «отношения с руководством» предположительно свидетельствуют о незаинтересованности респондентов в формировании и поддержании доверительных взаимоотношений с руководством. Им предпочтительнее заниматься своими делами и обязанностями, а пересекаться с руководством только в случае появления рабочих проблем и вопросов.

Результаты исследования по выборке всех групп показывают, что в структуре профессиональных мотивов доминируют внутренние профессиональные мотивы (мотивационные факторы).

Таким образом, у респондентов выражены как внутренние, так и внешние мотивы профессиональной деятельности. В среднем респонденты склонны предпочитать работу, позволяющую достигать личных успехов и интересную по содержанию, при этом не обязательно связанную с сотрудничеством и высокой ответственностью. Обращает на себя внимание слабое значение значимости мотива «ответственность» в группах со стажем работы 5–10 лет и 11–15 лет. Можно предположить, что респонденты с таким профилем чувствуют, что дополнительная ответственность не ведет к реальным изменениям в статусе или оплате труда.

Важно помнить, что мотивация – это не только внешние стимулы, но и внутренние побуждения. Создавая благоприятную атмосферу и обеспечивая возможности для развития, предприятие может стимулировать сотрудников к достижению высоких результатов и повышению эффективности.

Список использованной литературы

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Доронина, И. В. Мотивация трудовой деятельности : учеб.-метод. комплекс / И. В. Доронина. – Новосибирск : СибАГС, 2014. – 96 с.

К содержанию

Н. Н. ВАКУЛЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. А. Окулич

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Современные условия жизни предъявляют повышенные требования к адаптивным возможностям человека. Стрессовые ситуации возникают в различных сферах жизнедеятельности и требуют углубленного изучения. Особую актуальность такие исследования приобретают именно сейчас, когда условия быстро меняющегося мира все чаще требуют от человека способности совладания со стрессовыми ситуациями.

Психологическая значимость копинга заключается в том, чтобы эффективнее адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и, таким образом, погасить стрессовое действие ситуации. Совладание – это процесс, в котором на разных его этапах человек использует различные стратегии, иногда даже совмещая их. При этом не существует таких стратегий, которые были бы эффективными во всех без исключения трудных ситуациях

Цель исследования – выявить особенности копинг-стратегий поведения взрослых людей. Исследование проводилось на протяжении 2023–2024 гг. в г. Бресте; в нем приняли участие 90 респондентов, разделенных на три группы в соответствии с возрастной периодизацией Д. Б. Бромлей: 1) респонденты в возрасте ранней взрослости (20–25 лет) (n=30); 2) респонденты в возрасте средней взрослости (26–40 лет) (n=30); 3) респонденты в возрасте поздней взрослости (41–55 лет) (n=30).

В качестве методики исследования применялся копинг-тест Р. Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой) для выявления выбора и уровня напряженности восьми копинг-стратегий. Применялись следующие методы статистической обработки данных: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, Н-критерий Краскела-Уоллиса. Обработка полученных тестовых данных показала следующее.

Высокая напряженность копинга, которая указывает на выраженную дезадаптацию в совладающем поведении и недооценивание другого арсенала действенного и оперативного разрешения трудностей, наблюдается при использовании:

1) в возрасте ранней взрослости стратегий «бегство-избегание» (среднее значение составляет 13,9) и «самоконтроль» (среднее значение

равно 13,5), являющихся непродуктивными копингами; выявлены заметные положительные корреляционные связи (при $p < 0,01$) между копинг-стратегией «самоконтроль» и «положительная переоценка» ($r_s = 0,51$) и «принятие ответственности» ($r_s = 0,528$); между стратегией «бегство-избегание» и стратегиями «дистанцирование» ($r_s = 0,513$), «конфронтация» ($r_s = 0,537$); между стратегией «принятие ответственности» и «дистанцирование» ($r_s = 0,559$); самая сильная прямая связь выявлена между копингом «планирование решения проблем» и копингом «положительная переоценка» ($r_s = 0,721$), а также между копинг-стратегией «конфронтация» и стратегией «дистанцирование» ($r_s = 0,603$).

2) в возрасте средней зрелости стратегий «планирование решения проблем» (среднее значение равно 14,3) и «положительная переоценка» (среднее значение составляет 13,5), что может свидетельствовать о застревании респондентов на одном варианте решения проблемы, без учета возможности альтернативных подходов, поэтому в случае чрезмерной положительной переоценки событий или ситуаций они могут потерять контакт с реальностью и не видеть проблемы или опасности, что может привести к нежелательным последствиям; наблюдаются заметные положительные корреляционные связи при применении следующих копингов: «дистанцирование» ведет к увеличению самоконтроля ($r_s = 0,487$) и бегству-избеганию ($r_s = 0,665$); «положительная переоценка» приводит к более частому использованию стратегий «планирование решения проблем» ($r_s = 0,505$) и «поиск социальной поддержки» ($r_s = 0,622$);

3) в возрасте поздней зрелости чаще используется копинг «самоконтроль» (среднее значение составляет 13,9), что может привести к тенденции человека подавлять свои эмоции, их накоплению и выбросу в неожиданный момент, может вызвать излишнюю самокритичность и перфекционизм, привести к истощению психологических ресурсов и утомлению; в данной возрастной группе меньше всего заметных корреляционных связей: рост самоконтроля влечет за собой увеличение дистанцирования ($r_s = 0,526$), поиска социальной поддержки ($r_s = 0,596$); поиск социальной поддержки, в свою очередь, приводит к положительной переоценке ($r_s = 0,483$).

Для проверки гипотезы о том, существуют ли статистически значимые различия в применяемых копинг-стратегиях в разных возрастных группах взрослых, применялся Н-критерий Краскела-Уоллиса для трех выборок. Результаты показали, что статистически значимые различия наблюдаются при $p < 0,01$ в средних показателях копингов «планирование решения проблем» ($H_{эмп} = 13,0037$) и «бегство-избегание» ($H_{эмп} = 10,3901$), различие по стратегии самоконтроль находится в зоне неопределенности ($H_{эмп} = 6,190$).

С использованием указанного статистического критерия также было установлено, что респонденты в возрасте ранней зрелости в сравнении с людьми в возрасте средней зрелости статистически значимо чаще прибегают к использованию в сложных ситуациях стратегий «бегство-избегание» и «самоконтроль», и значительно реже – «планирование решения проблем». Другими словами, молодежи сложнее осознать и взять на себя ответственность за решение возникающих трудных жизненных или рабочих ситуаций», т. е. можно говорить об инфантильных формах поведения молодежи в стрессовых ситуациях. А вот в сравнении респондентов в возрасте ранней зрелости с группой поздней зрелости применение ими копинг-стратегий существенных различий не показало; стратегия «бегство-избегание» находится в зоне неопределенности. Что касается респондентов в возрасте поздней зрелости, то они значимо чаще людей в возрасте средней зрелости прибегают к самоконтролю и конфронтации и реже – к планированию решения проблем. Вероятно, это связано с тем, что в возрасте 41–55 лет взрослые люди уже имеют опыт решения различных трудных ситуаций, считают себя «умудренными опытом», а потому «правыми», и упорно настаивают на своем решении, точке зрения.

Таким образом, результаты исследования показали, что респонденты в возрасте средней зрелости (26–40 лет) гораздо чаще по сравнению с лицами в возрастах ранней и поздней зрелости прибегают к составлению плана выхода из ситуации, планированию собственных действий с учетом объективных условий, опыта и имеющихся ресурсов – высокий уровень присущ 63,9 % к 27,8 % и 36,1 % соответственно. Однако результатом применения данной стратегии более адаптивно пользуются респонденты ранней и поздней зрелости, что видно по уровням напряженности этого копинга – средний уровень отмечается у 66,7 % и у 63,9 % соответственно.

Также в возрасте средней зрелости реже всего и наиболее адаптивно используется копинг-стратегия «бегство-избегание» (у 61,1 % выявлен средний уровень), в то время как в ранней и поздней зрелости к этому копингу прибегают довольно часто (высокий уровень присущ 47,2 % и 36,1 % респондентов указанных выборок соответственно).

Именно респонденты в возрасте средней зрелости более успешно справляются с минимизацией эмоционального влияния на совладание со стрессовой ситуацией (средний уровень самоконтроля отмечается у 61,1 % респондентов), чем у лиц в возрасте ранней и поздней зрелости (высокий уровень самоконтроля отмечается у 52,8 % респондентов из каждой возрастной группы).

К содержанию

Д. Д. ВИРИНСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ СО СТИЛЕМ МЫШЛЕНИЯ И ХАРАКТЕРОМ У СТУДЕНТОВ

Говоря об актуальности изучения эмоциональных состояний вообще, можно сказать, что, разумеется, данная тема актуальна и будет оставаться таковой всегда. А депрессивные состояния у студентов – это еще более острая тема для изучения по разным причинам. При этом мы будем учитывать, что помимо психотической депрессии существует и непсихотическая депрессия, которая имеет аналогичные симптомы без клинической составляющей. В частности, Аарон Бек рассматривал депрессию в ракурсе неадаптивных убеждений и установок человека по отношению к себе, к окружающему миру и к будущему, что позволяет работать с депрессивными клиентами методами когнитивной терапии и консультировать в рамках психологической модели.

В эмпирическом исследовании мы решили изучить, имеется ли связь между депрессией и стилем мышления, так как согласно исследованиям когнитивных психологов, особенности мышления могут провоцировать разнообразные психологические нарушения, в том числе и депрессивные. Также мы предположили, что отношение к жизни, которое ярко проявляется в специфике характерологических черт, может быть связано с депрессивными паттернами поведения. Были использованы три методики: шкала депрессии А. Бека, опросник «Стили мышления», разработанный Р. Брэмсоном и А. Харрисоном, опросник Леонгарда-Шмишека для диагностики типа акцентуаций личности. Выборка исследования включала 40 студентов БрГУ имени А. С. Пушкина.

Согласно данным по шкале депрессии А. Бека, у 57,5 % респондентов отсутствуют симптомы депрессии, что можно рассматривать как благоприятную тенденцию. У пятой части опрошенных выявлены симптомы легкой депрессии, и примерно у пятой части респондентов наблюдается высокая выраженность симптомов депрессии (22,5 %). Этим опрошенным требуется помощь специалиста, так как депрессивная симптоматика может проявляться у них во всех сферах жизни, снижая ее качество.

В выборке каждый из стилей используется респондентами в разной степени, но нет ни одного стиля, который не использовался бы вообще. Наиболее выражены аналитический и реалистический стили мышления. *Аналитический стиль мышления* находится в зоне неопределенности у 45 % респондентов и на уровне умеренного предпочтения у 40 % респондентов.

Только в аналитическом стиле мышления было выявлено 4 опрошенных (10 %), у которых этот стиль находится на уровне чрезмерной фиксации. Данные респонденты используют указанный стиль мышления практически во всех ситуациях, даже там, где этот стиль является далеко не лучшим (или даже неприемлемым) подходом к проблеме или жизненной ситуации. Наравне с аналитическим стилем выражен и *реалистический*: в зоне неопределенности – у 42,5 % респондентов и на уровне умеренного предпочтения – у 37,5 % опрошенных. Это люди, способные к тщательному разбору информации, логическому анализу, последовательному решению задач. Их характеризует ориентация на факты, конкретику, объективную реальность. Они любят структурировать знания, выявлять причинно-следственные связи, избегают поспешных выводов, опираются на проверенную информацию и жизненный опыт, склонны к систематизации и критическому мышлению.

Результаты опросника Леонгарда-Шмишека показали, что на среднем уровне выражены: демонстративность у 85 % респондентов, застревание – у 82,5 % и эмотивность у 77,5 % опрошенных. Это значит, что эти студенты могут быть обидчивыми, но быстро отходчивыми, обычно не имеют привычки вынашивать планы мести, способны сопереживать другим людям. Они понимают чувства других, склонны привлекать к себе внимание, но при этом делают это ненавязчиво, т. е. они не стремятся к этому вниманию любой ценой. На высоком уровне особенно выделилась всего одна акцентуация характера – *гипертимность*. Она проявилась на высоком уровне у 11 респондентов (27,5 %). Такие студенты характеризуются постоянно приподнятым, оптимистичным настроением, поиском новых занятий, легко заводят новые знакомства, зачастую становятся душой компании, не боятся рисковать и всегда полны идей, планов. Однако им трудно сосредотачиваться на одном деле в течение длительного промежутка времени, также они могут быть легкомысленными и ветреными в отношении обязанностей и обещаний.

Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что значения по шкале депрессии Бека не связаны ни с одной из шкал по методике, изучающей стили мышления. Следовательно, стили мышления, описанные Р. Брэмсоном и А. Харрисоном, не соотносятся со значениями депрессии. Но выявлены взаимосвязи показателей депрессии с показателями по опроснику Леонгарда-Шмишека. Коррелируют (при $p \leq 0,5$) такие шкалы, как застревание ($r_s = 0,369$), педантичность ($r_s = 0,461$), возбудимость ($r_s = -0,392$), дистимность ($r_s = -0,392$) и циклотимность ($r_s = 0,377$). Разберем подробнее, как эти акцентуации предположительно могут быть связаны с развитием и возникновением депрессивных расстройств.

Люди с акцентуацией *застревания* могут заикливаться на негативных событиях и склонны к самообвинению, что способствует снижению

общего эмоционального фона, самооценки и попросту не дает им двигаться дальше. Соответственно и для депрессии это основа для развития.

Далее – *педантичность*. Педанты стремятся к идеальному контролю и когда их высокие стандарты сталкиваются с реальностью, появляется чувство несоответствия. Это часто приводит к разочарованию, самокритике, чувству безнадежности из-за того, что они не могут достичь того совершенства, которое поставили перед собой целью.

Еще одна значимая шкала – *возбудимость*. Эти опрошенные отличаются повышенной импульсивностью, раздражительностью и вспыльчивостью, что слабо коррелирует со склонностью к депрессии. Они могут использовать агрессию как способ справиться с депрессивными чувствами, что может привести к плачевным последствиям в виде саморазрушающего поведения, селфхарма или вообще попыткам суицида, но не истинного, а манипулятивного, так как они склонны считать себя правыми во всем, используя подобное поведение как средство давления. Человек, не контролирующий свое поведение в полной мере из-за собственной импульсивности и раздражительности, агрессивный и напористый, достаточно активен и энергичен, что противоречит симптоматике депрессии.

Акцентуация *дистимности* характеризуется постоянно сниженным настроением, пессимизмом, пассивностью и отсутствием интереса к жизни. Поэтому было бы вполне закономерно, что данная акцентуация характера может влиять на возникновение и развитие депрессии, так как характеристика дистимности практически полностью совпадает с симптомами депрессии. Но у респондентов с данным типом акцентуации депрессивные симптомы выражены в наименьшей степени. Таким образом, дистимность – это не показатель депрессии, как показали полученные данные, а депрессивная симптоматика – это не всегда показатель депрессии.

Циклотимность подразумевает быстрые колебания настроения от повышенного до сниженного. Биполярное расстройство имеет схожую характеристику признаков. Соответственно, можно сказать, что люди с данной акцентуацией склонны к развитию биполярного расстройства. Ко всему прочему, даже если данное заболевание не развивается на почве акцентуации циклотимности, то постоянные резкие перепады настроения истощают ресурсы психики, что может приводить к особенно тяжелым и продолжительным периодам депрессивных эпизодов.

Результаты исследования показали, что имеется связь характерологических особенностей и депрессивных состояний, а стиль мышления не всегда провоцирует возникновение депрессивной симптоматики, что может стать основанием для поиска новых факторов и характеристик, связанных с депрессией в юношеском возрасте.

К содержанию

Е. В. ВОЛОСЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМПАТИИ И ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ

Исследование особенностей переживания стресса у студентов с разным уровнем эмпатии и типом привязанности является актуальным как для теоретической психологии, так и для практической работы с молодыми людьми. Важно выявить те факторы, которые могут снижать или повышать у студентов устойчивость к стрессу как в отношении разнообразных жизненных обстоятельств, так и в ситуациях взаимодействия с окружающими.

На базе БрГУ имени А. С. Пушкина было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 90 студентов второго курса психолого-педагогического, физико-математического, исторического и социально-педагогического факультетов в возрасте от 18 до 23 лет (45 девушек, 45 юношей). Использовались следующие методики: методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, тест на тип привязанности Т. Гибсон, шкала воспринимаемого стресса в адаптации А. А. Золоторевой, тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых. Для вторичной обработки данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования показали, что имеются сходство и различия в данных для девушек и юношей, но у первых связей больше. Основные взаимосвязи показателей для стресса и эмпатии.

1. Существуют взаимосвязи между интуитивным каналом эмпатии и фактором дистресса ($r = -0,340$, $-p \leq 0,1$), а также базовым показателем стрессочувствительности ($r = -0,342$, $p \leq 0,05$) у *девушек*. Следовательно, умение замечать или предугадывать особенности поведения окружающих и действовать в условиях недостатка информации о других могут способствовать понижению уровня дистресса. Эти девушки часто опираются на свой жизненный опыт, делая это непреднамеренно, что может облегчить нахождение стратегий для выхода из стресса. Также чем более развитым является данный канал эмпатии, тем ниже общая чувствительность к стрессу. Такое умение играет важную роль в адаптации и принятия решений.

2. Выявлена обратная корреляция между интуитивным каналом эмпатии и шкалой обстоятельств ($r = -0,336$, $p \leq 0,05$), шкалой усложнения ($r = -0,352$, $p \leq 0,05$) у *девушек*. Соответственно, чем выше интуитивная эмпатия, тем меньше они склонны видеть в обстоятельствах главную причину стресса. Данный канал активизируется в условиях недостатка

информации об окружающих. Следовательно, осознанный когнитивный процесс в этом случае не так развит, что влечет за собой низкие результаты по шкале усложнение.

3. С эмоциональным каналом эмпатии связана у *девушек* шкала обстоятельств ($r = 0,353$, $p \leq 0,05$). Эмоциональный канал эмпатии в большей мере основывается на личном опыте посредством эмоциональных переносов и ассоциаций. Большой эмоциональный опыт может содействовать отсутствию проекции своих чувств и расстройств на внешние обстоятельства.

4. Эмпатические установки напрямую связаны со шкалой обстоятельства ($r = 0,301$, $p \leq 0,05$). Таким образом, чем более эмпатически открытой является *девушка*, тем больше она реагирует на обстоятельства.

5. Общий показатель эмпатии связан у *юношей* с такими показателями, как базовый показатель стрессочувствительности ($r = -0,339$, $p \leq 0,05$), обстоятельства ($r = -0,303$, $p \leq 0,05$), усложнения ($r = -0,390$, $p \leq 0,01$). Следовательно, высокий уровень эмпатии способствует преодолению стресса, не только пониманию других, но и себя, что во многом помогает преодолевать жизненные трудности и, следовательно, не перекладывать ответственность на обстоятельства. А понимание себя помогает избегать ситуаций усложнения.

Рассмотрим взаимосвязи показателей для стресса и типа привязанности.

1. Существуют взаимосвязи между тревожным типом привязанности и воспринимаемым стрессом ($r = 0,324$, $p \leq 0,05$), а также фактором дистресса ($r = 0,296$, $p \leq 0,05$) у *девушек*. Следовательно, постоянная тревога и страх одиночества по отношению к близким людям ведет к тому, что девушки начинают воспринимать стресс еще более остро, а тревожный тип привязанности может являться «дополнительным стрессором» для человека.

2. Выявлены взаимосвязи между надежным типом привязанности и фактором совладания ($r = -0,327$, $p \leq 0,05$) у *девушек*, с базовым показателем стрессочувствительности у *девушек* и *юношей* соответственно ($r = -0,364$, $p \leq 0,05$), ($r = -0,503$, $p \leq 0,01$), шкалой усложнения у *девушек* и *юношей* ($r = -0,339$, $p \leq 0,01$), ($r = -0,345$, $p \leq 0,05$) деструктивным преодолением стресса ($r = -0,384$, $p \leq 0,01$) у *девушек*, конструктивным преодолением стресса ($r = 0,293$, $p \leq 0,05$) у *юношей*, шкалой обстоятельств ($r = -0,357$, $p \leq 0,05$) у *юношей*, шкалой психосоматики ($r = -0,434$, $p \leq 0,01$) у *юношей*. Согласно результатам, чем более выражен надежный тип привязанности, тем активнее человек пользуется различными стратегиями для преодоления стресса, отдавая предпочтение конструктивным котингам и избегая деструктивных, тем он менее чувствителен к воздействию стрессогенных факторов, тем меньше он стремится видеть жизнь как сложную и полную препятствий

и трудностей, а также в случае юношей – менее подвержен психосоматическому реагированию на стрессоры и неблагоприятные обстоятельства.

3. Тревножно-избегающий тип привязанности имеет у *девушек* прямую корреляцию со следующими шкалами: с базовым показателем стрессочувствительности ($r = 0,295$, $p \leq 0,05$), с итоговым показателем стрессочувствительности ($r = 0,348$, $p \leq 0,05$), со шкалой усложнений ($r = 0,333$, $p \leq 0,05$), психосоматическими проявлениями ($r = 0,336$, $p \leq 0,05$), со шкалой деструктивного преодоления стресса ($r = 0,318$, $p \leq 0,05$). Следовательно, амбивалентность при тревожно-избегающей привязанности может проявляться в постоянных внутренних конфликтах, отрицательно сказываться на состоянии человека и его стрессоустойчивости. Девушки с этим типом привязанности хотят и стремятся к взаимодействиям, к чувствам, но чем ближе становятся отношения, тем быстрее они обрывают связи. Сочетание стремления разорвать связь при потребности в связи с другим, не подкрепленное объективными причинами, имеет характер усложнения, провоцируя стресс. Стрессовые состояния часто могут приводить к психосоматическим проявлениям, а лица с тревожно-избегающим типом привязанности постоянно испытывают беспокойство. Опираясь на точку зрения, которая рассматривает особенности построения отношений с другим человеком с тревожно-избегающей привязанностью, можно прийти к выводу, что избегание в этом случае является деструктивным преодолением.

4. Выявлены взаимосвязи избегающе-отвергающего типа привязанности с базовым показателем стрессоустойчивости у *девушек* ($r = 0,344$, $p \leq 0,05$) и *юношей* ($r = 0,385$, $p \leq 0,01$), итоговым показателем стрессочувствительности ($r = 0,400$, $p \leq 0,01$) у *юношей*, шкалой психосоматики ($r = 0,299$, $p \leq 0,05$) у *юношей*. Базовый показатель стрессоустойчивости рассматривается как стрессоустойчивость в исходном состоянии, которое не подвержено каким-либо дополнительным стрессорам: избегающе-отвергающий тип привязанности выражается в стремлении избегать каких-либо близких взаимоотношений с другими на постоянной основе, это состояние становится постоянным и фоновым стрессором, особенно у юношей, у которых стресс проявляется нарушениями в функционировании организма.

Таким образом, детализация взаимосвязей показателей позволяет сделать вывод о том, что надежный тип привязанности способствует конструктивному преодолению стресса с опорой на имеющиеся ресурсы. При наличии ненадежных типов привязанности студенты чувствительны к стрессу, демонстрируют психосоматические реакции, усложняя ситуацию и перекладывая ответственность на обстоятельства. Студенты с высоким уровнем эмпатии более устойчивы к стрессу, а девушки с развитыми компонентами эмпатии имеют больше ресурсов для совладания со стрессом.

К содержанию

Ю. В. ВОРОНЦОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. А. Леонюк

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Проблема профессионального самоопределения является одной из важнейших для старшеклассников, потому как именно в юношеский период они сталкиваются с необходимостью выбора своей будущей профессии, которая во многом определит их дальнейшую жизнь. Под профессиональным самоопределением понимается построение образа, желаемого будущего в сфере профессиональной деятельности, деловых отношений с людьми в контексте осознания себя, своих индивидуально-психологических особенностей, личностных качеств, интеллектуального развития, возможностей и способностей, знаний, навыков и умений.

В настоящее время современная цивилизация ситуативно находится на высоком уровне изменчивости и неопределенности, а, значит, тема выбора профессионального пути для молодых людей еще более актуализируется. Мир профессий очень часто меняется, поэтому необходимо иметь представление не только о содержании профессиональной деятельности, но также не стоит забывать о том, что прежде чем выбирать профессию, необходимо оценить свои индивидуально-личностные особенности, возможности и способности. Если рассматривать индивидуально-личностные особенности, то ключевым аспектом в них будет являться профессиональный тип личности человека. Профессиональный тип личности – это совокупность определенных устойчивых личностных качеств человека, которые определяют его предпочтения в выборе профессии. Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной области. Опросник Дж. Голланда позволяет определить тип личности, каждому из которых соответствует определенный вид деятельности, к которой данный тип предрасположен. Дж. Голланд выделяет шесть профессиональных типов личности, перечислим их: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистический.

С целью выявления доминирующего профессионального типа личности у старшеклассников нами было проведено исследование с использованием методики «Определение профессионального типа личности» Дж. Голланда, в котором приняли участие ученики 9 «А» класса в количестве двадцати двух человек и ученики 11 «А» класса в количестве

двадцати пяти человек, посещающие ГУО «Средняя школа № 29 г. Бреста». Результаты диагностики представлены в таблице.

Таблица – Профессиональный тип личности у старшеклассников

Профессиональные типы	Количество старшеклассников	
	9 «А» класс (22 человека)	11 «А» класс (25 человек)
реалистический	–	–
интеллектуальный	1 человек (4,55 %)	1 человек (4,00 %)
социальный	2 человека (9,09 %)	6 человек (24,00 %)
конвенциональный	2 человека (9,09 %)	1 человек (4,00 %)
предприимчивый	4 человека (18,18 %)	9 человек (36,00 %)
артистический	13 человек (59,09 %)	8 человек (32,00 %)

При анализе полученных результатов установлено следующее. В двух обследованных классах ни у одного учащегося не доминирует реалистический тип личности.

В 9 «А» классе один учащийся (4,55 %) относится к интеллектуальному типу личности, для которого характерным является аналитический ум, независимость и оригинальность суждений, высокая активность. В 11 «А» классе к интеллектуальному типу личности также относится один учащийся (4,00 %). Эти данные показывают, что в двух классах наблюдаются единичные случаи доминирования интеллектуального типа личности, где учащиеся могут реализовать себя в научно-исследовательской деятельности, в решении абстрактных задач, для которых нужны творческие способности и нестандартное мышление.

В 9 «А» классе у двух учащихся (9,09 %) преобладает социальный тип личности, который отдает предпочтение в работе с людьми, нуждается в контактах и не терпит уединение. В 11 «А» классе примерно у четверти старшеклассников (24,00 %) доминирует социальный тип личности. Эти данные говорят о том, что в 11 «А» классе доминирование этого профессионального типа личности в сравнении с 9 «А» классом указывает на более выраженную склонность учащихся 11 «А» класса к профессиональной деятельности, связанной с взаимодействием с людьми.

В 9 «А» классе у двух учащихся (9,09 %) доминирует конвенциональный тип личности, который отдает предпочтение канцелярской деятельности и конкретным задачам, связанным с расчетами и ведением документации. В 11 «А» классе только у одного учащегося (4,00 %) преобладает данный профессиональный тип личности. Следовательно, в двух классах наблюдаются единичные случаи доминирования конвенционального типа личности.

В 9 «А» классе только у пятой части учащихся в классе (18,18 %)

преобладает предприимчивый тип личности, который характеризуется импульсивностью, энтузиазмом, стремлением к лидерству, потребностью в признании, предприимчивостью. В то время, как в 11 «А» классе примерно у третьей части учащихся (36,00 %) больше доминирует предприимчивый тип личности, что указывает на то, что для 11 «А» класса данный профессиональный тип личности более характерен.

В 9 «А» классе у большей части учащихся (59,09 %) доминирует артистический тип личности, который опирается на эмоции, чувства, богатое воображение, интуицию, склонности к творческой деятельности. В то же время в 11 «А» классе артистический тип личности преобладает только у третьей части учащихся (32,00 %). Эти данные говорят о том, что в 9 «А» классе данный профессиональный тип личности доминирует больше, что указывает на повышенную творческую направленность у обучающихся этого класса.

Если сравнивать учащихся 9 «А» и 11 «А» классов по анализу результатов исследования доминирующего профессионального типа личности, то сходство наблюдается в том, что реалистический тип личности не доминирует ни у одного учащегося двух классов. Кроме того в двух классах наблюдаются единичные случаи доминирования конвенционального и интеллектуального типов личности, что указывает на то, что людей в двух классах, которые предпочитают структурированную работу, стремятся решать сложные задачи, работая самостоятельно, единицы.

Укажем следующие различия между 9 «А» и 11 «А» классами. В 11 «А» классе менее, чем у третьей части класса доминирует социальный тип личности, в то время, как в 9 «А» классе данный тип личности преобладает только у двух респондентов. В то же время в 11 «А» классе примерно у третьей части учащихся в классе доминирует предприимчивый тип личности, когда в 9 «А» классе данный тип личности доминирует только у четырех человек. Преобладание этих двух типов личности у учащихся 11 «А» класса в совокупности говорит о том, что в указанном классе учащиеся больше предпочитают работу, связанную с общением и взаимодействием с другими людьми, стремлением к лидерству, удовлетворением потребности в признании. Кроме того мы можем наблюдать различие в том, что в 9 «А» классе у большинства учащихся доминирует артистический тип личности, в то время, как в 11 «А» классе данный тип обнаружен лишь у третьей части опрошенных. Таким образом, учащиеся в 9 «А» классе наиболее выражено испытывают склонность реализовать себя в творческой деятельности, опираясь на свои чувства, эмоции, богатое воображение и интуицию.

К содержанию

ВЭНЬ ДИН

КНР

Научный руководитель – А. В. Северин

ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Бойко В. В. под эмпатией понимает основанную на интуиции и эмоциональной отзывчивости специфическую систему отражения партнеров по взаимодействию. Это означает, что один человек способен интуитивно распознать и интерпретировать актуальные на данный момент переживания другого человека, и затем проявить понимание и поддержку по отношению к этому человеку [1].

Столяренко Л. Д. подчеркивает, что способность к эмпатии является необходимыми профессионально важным качеством психолога. Автор понимает под эмпатией сопереживание и сочувствие, эмоциональную поддержку психологических состояний других людей [2].

Для того чтобы понять и безоценочно принять своего клиента, психолог как специалист должен обладать умением эмпатично принимать и понимать клиента, т. е. на какое-то время из профессионального специалиста в области психологии «превращаться» в человека, способного выслушать и эмоционально сопереживать, поддержать.

Эмпирическое исследование проводилось в марте-апреле 2024 года на базе БрГУ имени А. С. Пушкина при участии 40 студентов 5 курса, обучающихся по специальности «Психология». Пол респондентов не учитывался. Для изучения эмпатии использовалась «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко).

Были получены следующие результаты: у большинства респондентов преобладает средний (60 %) и низкий (30 %) уровень эмпатии. Только у 10 % опрошенных выявлен высокий уровень эмпатии. При этом шкалы (или каналы) эмпатии имеют разную выраженность.

Рациональный канал эмпатии чаще представлен у студентов на среднем уровне (70 %). Этот канал характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому.

Эмоциональный канал эмпатии выражен у студентов на среднем и низком уровне (по 40 %). Благодаря этому каналу фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими, сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость стано-

вится средством познания внутреннего мира, прогнозирования поведения другого человека. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии у респондентов в основном выражен на низком уровне (95 %). Балльная оценка ответов респондентов говорит о том, как они эмоционально воспринимают поведение людей и действуют в условиях дефицита исходной информации о них. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, выражены у опрошенных на среднем (45 %) и низком (35 %) уровнях. Это говорит о том, что они в целом для студентов затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии у студентов снижается, если они стараются избегать личных контактов, индифферентно относиться к переживаниям и проблемам других людей. Все это ограничивает эмпатическое восприятие другого. И, наоборот, если установки благоприятно влияют на восприятие, то эмпатия улучшается.

Проникающая способность в эмпатии выражена у опрошенных на среднем (30 %) и низком (70 %) уровнях. Такая способность расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, душевности. Наличие такой способности приводит к расслаблению и раскрытию другого человека, его внутреннего мира перед другими людьми. И, наоборот, напряжение и агрессия приводят к снижению эмпатии.

Идентификация к эмпатии у студентов выражена на среднем (30 %) и низком (70 %) уровнях. Наличие идентификации выступает условием успешной реализации эмпатии по отношению к другому. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на его место. В основе идентификации лежит подвижность и гибкость эмоций и чувств, способность к логическому переживанию и соподражанию.

Таким образом, выявлена и описана выраженность разных шкал эмпатии у студентов-психологов. Небольшой процент высокого уровня эмпатии указывает на необходимость развития эмпатии у данных обучающихся как будущих специалистов сферы «человек-человек».

Список использованной литературы

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 340 с.
2. Столяренко, Л. Д. Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 416 с.

К содержанию

Д. К. ГЕВОРКЯН

Российская Федерация, Пятигорск, ПГУ

Научный руководитель – М. Д. Компанцева

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ

Стресс – это естественная реакция организма на различные факторы, вызывающие дисбаланс или угрозу для его нормального функционирования. Он может быть как физиологическим, так и психологическим по своей природе, и часто сопровождается различными симптомами, включая утомляемость, тревогу и беспокойство.

Влияние стресса на академическую успеваемость студентов представляет собой значимую проблему в современной образовательной среде. Успешное обучение требует не только хороших знаний, но и способности эффективно управлять своим эмоциональным состоянием. Изучение этой проблемы имеет важное значение как для студентов, так и для общества в целом, так как успех в учебе напрямую связан с будущей профессиональной карьерой и социальной адаптацией.

Цель настоящего исследования состоит в определении влияния стресса на академическую успеваемость студентов, выявлении основных факторов, способствующих этому влиянию, а также предложении практических рекомендаций для эффективного управления стрессом у студентов. Разработка методов борьбы со стрессом и его негативными последствиями может значительно повысить качество образования и благополучие современных студентов.

Понятие стресса представляет собой комплексное явление, которое описывает реакцию организма на внешние или внутренние угрозы, требующие адаптации. Существует несколько подходов к классификации стресса, включая его временную характеристику (острый и хронический стресс), а также источник возникновения (физический, психологический, социальный стресс).

Одной из ключевых теорий стресса является модель генерала адаптации, разработанная Г. Селье [4]. Эта модель описывает три общие стадии стрессовой реакции: тревога (аларм), сопротивление (резистентность) и истощение. В соответствии с этой моделью, стресс может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на организм в зависимости от интенсивности и длительности его воздействия.

Механизмы воздействия стресса на организм включают как биохимические, так и неврологические аспекты. Стресс активирует выделение гормонов стресса, таких как адреналин и кортизол, которые

мобилизуют энергию и повышают уровень бдительности. Длительное воздействие стресса может привести к дисбалансу в нейрохимических системах, что может способствовать развитию различных заболеваний, включая депрессию, тревожные расстройства и другие психические расстройства [3].

Стресс имеет негативное влияние на психологическое благополучие, поскольку он может вызвать чувство беспомощности, беспокойства и усталости. Постоянный стресс может быть фактором риска для развития психических заболеваний, таких как депрессия и тревожные расстройства. Однако степень воздействия стресса на психическое здоровье может различаться в зависимости от индивидуальных особенностей человека и его способности к адаптации.

Эмпирические исследования подтверждают связь между уровнем стресса и академической успеваемостью студентов. Результаты анализа данных, включающие такие показатели, как пульс в состоянии покоя, тесты на уровень стресса (например, Тест РСМ-25), и другие, показывают, что студенты с высоким уровнем стресса чаще испытывают трудности в учебе. Например, данные показывают, что студенты с более высоким показателем пульса при спокойном состоянии имеют более низкие оценки в тестах на академические знания [1].

Факторы, влияющие на уровень стресса у студентов, включают различные аспекты их учебного и социального окружения. Высокая академическая нагрузка, переживание социальных ситуаций, личностные особенности и т. д. могут быть причинами стресса у студентов. Например, студенты, испытывающие высокую степень конкуренции или чувствуя себя недостаточно подготовленными, могут испытывать повышенный стресс во время сессий или сдачи экзаменов.

Последствия стресса для учебного процесса могут быть серьезными. Студенты, страдающие от стресса, часто испытывают снижение мотивации к учебе, что может привести к пропускам занятий или снижению уровня вовлеченности в учебный процесс. Кроме того стресс может негативно сказываться на когнитивных функциях, таких как концентрация, память и решение проблем, что, в свою очередь, может привести к ухудшению успеваемости. Некоторые студенты также могут столкнуться с ухудшением психического здоровья, таким как депрессия или тревожные расстройства, что дополнительно затрудняет процесс обучения.

Для эффективного управления стрессом у студентов важно применять разнообразные методы, включающие как профилактические меры, так и индивидуальные стратегии.

Профилактические меры включают в себя проведение программ по управлению стрессом в учебных заведениях. Эти программы могут

включать в себя обучение навыкам релаксации, методам эффективного управления временем и стрессом, а также развитие навыков адаптации к изменяющимся обстоятельствам. Психологическое консультирование и тренинги по релаксации также могут быть полезными инструментами для помощи студентам в борьбе со стрессом [2].

Индивидуальные стратегии управления стрессом включают различные методы, которые студенты могут применять самостоятельно. Это может быть использование упражнений по дыханию, регулярная физическая активность, включая занятия спортом или йогой, а также практики медитации и ментальной релаксации. Такие методы помогают студентам снизить уровень стресса и улучшить свою эмоциональную и психологическую устойчивость [2].

Внедрение поддерживающих систем в учебные заведения также играет важную роль в управлении стрессом у студентов. Это включает в себя наличие психологических служб, где студенты могут получить профессиональную помощь и консультации, а также создание групп поддержки, где они могут обмениваться опытом и поддерживать друг друга в трудные моменты. Такие системы помогают студентам чувствовать себя осознанными, что способствует снижению уровня стресса и улучшению их общего благополучия.

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы. Влияние стресса на академическую успеваемость студентов подтверждается как эмпирическими данными, так и теоретическими представлениями о стрессе и его механизмах воздействия на организм. Высокий уровень стресса у студентов связан с негативными последствиями для их успеха в учебе, включая снижение мотивации, ухудшение когнитивных функций и ухудшение психического здоровья.

Практическая значимость нашего исследования заключается в необходимости разработки и внедрения эффективных стратегий управления стрессом у студентов. Поддержка студентов в борьбе со стрессом не только поможет повысить их академическую успеваемость, но и способствует их общему благополучию и здоровью.

Список использованной литературы

1. Бодров, В. А. Информационный стресс : учеб. пособие для вузов. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Компанцева, М. Д. Психологическая помощь личности, столкнувшейся с эмоциональным выгоранием, на пути к профессиональному успеху / М. Д. Компанцева // Современная психология личности в поликультурной среде : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Пятигорск, 27–29 окт. 2022 г. – Пятигорск : Пятигорский гос/ ун-т, 2022. – С. 114–117.

3. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви, В. Н. Мясищева. – Л. : Медицина. Ленингр. отд-ние, 1970. – 326 с.

4. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье ; пер. с англ. В. И. Кандрора, А. А. Рогова ; ред. и вступ. статья М. Г. Дурмишьяна. – М. : Медгиз, 1960. – 254 с.

К содержанию

М. В. ГИЛЬ

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – М. М. Карнелович

ВОСПРИНИМАЕМОЕ РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ И СТРАТЕГИИ КОПИНГА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В современном мире поднимается актуальность изучения процессов, происходящих в стрессовых жизненных ситуациях, в связи с чем в литературе активно используются выражения «копинг-стратегии», «копинг-ресурсы» и т. д. Изучение копинга в психологии имеет важное практическое значение. Стратегии совладания со стрессом следует рассматривать как процесс, предполагающий динамику или постоянные изменения приемов совладания, поскольку личность и среда образуют неразрывную взаимосвязь и оказывают влияние друг на друга. Методика копинг-стратегии зависит от конкретной ситуации в жизни человека [1].

В настоящее время под копингом понимаются сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Выделяют три подхода к толкованию указанного понятия. Представители первого подхода трактуют копинг как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. В рамках второго подхода копинг определяют как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Согласно третьему подходу, копинг должен пониматься как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром [2; 3].

Цель настоящего исследования состояла в определении наличия и характера связи родительского отношения и тенденции использования стратегий совладающего поведения в юношеском возрасте. Исследование проводилось на базе ГрГУ имени Я. Купалы. В исследовании приняли участие 35 респондентов, из них 26 девушек и 9 юношей 17–23 лет. Реализация поставленной цели осуществлялась с помощью методики

психологической диагностики детско-родительских отношений Л. И. Вас-серман, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромицыной «Подростки о родителях», методики диагностики копинг-стратегий «Юношеская копинг-шкала» Э. Фрайденберг, Р. Льюис в адаптации Т. Л. Крюковой.

В эмпирическом исследовании вывлено, что в среднем для испытуемых характерны адаптивные стратегии совладающего поведения, а именно «решение проблемы» – (80,22) и «позитивный фокус» – (67,00). Можно заметить высокий уровень по средним показателям неадаптивных копинг-стратегий: «социальная поддержка» – (71,65), «отвлечение» – (72,40), «активный отдых» – (72,00), «работа, достижения» – (76,34), «беспокойство» – (68,45). Исходя из эмпирических данных, можно сделать вывод, что испытуемые оценивают свою мать как родителя, проявляющего по отношению к ним позитивный интерес и автономность. Это свидетельствует о том, что юноши испытывают необходимость в помощи и поддержке матери, в большинстве случаев принимают ее мнение, склонны соглашаться с ней. Достаточно низкие средние значения по установке «враждебность», что может говорить о том, что в семьях не прослеживается тенденция к подозрительному отношению и дистанции между ее членами.

Также можно отметить, что юноши оценивают своего отца как родителя, проявляющего по отношению к ним позитивный интерес и автономность. Достаточно низкие средние значения по установке «непоследовательность», что говорит о том, что отец в глазах испытуемых представляется предсказуемым, в его поведении нет совершенно противоречащих друг другу психологических тенденций.

Для дальнейшего анализа полученных результатов нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Было установлено различие по установке автономности матери у юношей и девушек. Можно сделать вывод, что молодые люди оценивают стиль воспитания матери как автономный чаще, чем девушки. Также установлено различие по установке непоследовательности матери у юношей из полной и неполной семьи. Для уточнения результатов анализа и определения связи между отношением юношей к матери и стратегиями совладающего поведения нами был использован критерий ранговой корреляции Спирмена.

Можно отметить, что установки матери оказывают влияние на использование таких стратегий совладающего поведения, как «чудо», «разрядка», «игнорирование», «самообвинение», «позитивный фокус», «профессиональная помощь» и «активный отдых». Наибольшее количество корреляционных связей копинг-стратегий получено с автономностью матери. Это свидетельствует о том, что автономный стиль воспитания матери оказывает влияние на использование юношами неадаптивных копинг-стратегий. Можно отметить, что установки матери оказывают

влияние на использование таких неадаптивных стратегий совладающего поведения, как «чудо», «принадлежность», «разрядка», «самообвинение», «игнорирование», «духовность» и «активный отдых». Наибольшее количество корреляционных связей копинг-стратегий получено с автономностью матери. Важно отметить наличие влияния воспитательных установок матери и на продуктивные стратегии совладания «решение проблемы» и «позитивный фокус».

Можно отметить, что установки отца оказывают влияние на использование таких стратегий совладающего поведения, как «принадлежность», «разрядка», «самообвинение» и «уход в себя». Наибольшее количество корреляционных связей копинг-стратегий получено с враждебностью отца. Результаты свидетельствуют о том, что директивный и непоследовательный стиль воспитания отца влияет на тенденцию использования такой стратегии совладающего поведения у девушек, как «уход в себя». Можно отметить, что установки матери оказывают влияние на использование таких стратегий совладающего поведения, как «чудо», «принадлежность», «разрядка», «самообвинение», «игнорирование», «духовность» и «активный отдых». На основании чего можно заключить, что респонденты в ситуациях стресса более склонны к многообразию стратегий совладающего поведения. Можно заметить высокий уровень по средним показателям неадаптивных стратегий совладания со стрессом. Наибольшее количество корреляционных связей копинг-стратегий получено с автономным стилем воспитания матери. Важно отметить наличие влияния воспитательных установок матери и на продуктивные стратегии совладания «решение проблемы» и «позитивный фокус». Результаты демонстрируют, что стиль воспитания отца влияет на стратегии совладающего поведения у юношей. Корреляция наблюдается по широкому диапазону шкал: «друзья», «принадлежность», «чудо», «несовладание», «разрядка», «общественные действия», «позитивный фокус» и «профессиональная помощь». Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о наличии связи между воспринимаемым отношением отца и использованием респондентами стратегий совладающего поведения. Анализируя результаты корреляционного анализа воспринимаемого отношения матери и копинг-стратегий парней, можно отметить факт меньшего влияния воспитательных установок матери на стратегии совладающего поведения юношей. Связь выявлена по двум шкалам: «чудо» и «позитивный фокус», которые характеризуются надеждой на лучшее и оптимистическим взглядом на ситуацию.

Список использованной литературы

1. Сухова, Е. В. Понятие «копинг-стратегии» и пример асоциальных копинг-стратегий / Е. В. Сухова // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 1. – С. 76–83.
2. Татьянченко, Н. П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии / Н. П. Татьянченко // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – № 13. – С. 212–213.
3. Човдырова, Г. С. Копинг-стратегии при адаптации к стрессу / Г. С. Човдырова, О. А. Пяткина // Психопедагогика в правоохранительных органах – 2021. – № 1 (84). – С. 41–47.

К содержанию

И. О. ГЛЕБИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ВЫРАЖЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Понятие «психологическая защита» было введено З. Фрейдом как способ развязывания конфликта между сознательным и бессознательным психическими явлениями. Основная функция защит состоит в снижении эмоциональной напряженности и тревоги при достижении социально значимых целей, которые противоречат желаниям самого человека. З. Фрейд и А. Фрейд выделяли следующие их виды: вытеснение, регрессия, формирование реакции, изоляция, проекция, направленность против самого себя, сублимация, отрицание и др. [1; 2].

В случае возрастания потребности и отсутствия условий для ее удовлетворения поведение студента начинает регулироваться механизмами психологических защит. Они направлены на вытеснение из сознания всего того, что серьезно угрожает системе ценностей личности. Но это мешает самосовершенствованию личности [3]. «Застревание» на одних и тех же механизмах защиты в разных ситуациях может приводить к появлению дезадаптации и психическим заболеваниям, аномии. Поэтому выявление механизмов психологической защиты, которые срабатывают в процессе нарушения целостности личности студента, является важной задачей психологии.

Эмпирическое исследование проводилось в апреле 2024 г. на базе БрГУ имени А. С. Пушкина при участии 25 студентов 2 курса, обучающихся по специальности «Психология». Для изучения психологических

защит применялся опросник Плутчика–Келлермана–Конте» (Индекс жизненного стиля).

Были получены следующие результаты. У большинства опрошенных (80 %) выявлено доминирование одного механизма психологической защиты, у 20 % респондентов – доминирование двух механизмов защиты (проекции и вытеснения). Доминирование механизма отрицания характерно для 20 % студентов. При помощи этого механизма отрицаются фрустрирующие или вызывающие тревогу обстоятельства. Другими словами, информация, которая угрожает самосохранению, самоуважению или социальному престижу личности и может вызывать конфликт, блокируется в сознании и не воспринимается. При помощи этого механизма у социального окружения отрицаются нежелательные, внутренне неприемлемые черты, также негативные чувства к другому человеку.

Вытеснение характерно для 25 % студентов. Этот механизм проявляется в случае защиты инфантильного «я», не способного сопротивляться соблазну. Другими словами, вытеснение – механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, становятся бессознательными. Например, психотравмирующая ситуация не осознается, так как студент ее вытесняет, но интрапсихический конфликт и вызванное им эмоциональное напряжение субъективно воспринимаются как внешне немотивированная тревога. Поэтому вытесненные влечения могут проявляться в невротических и психофизиологических симптомах.

Другой механизм, доминирующий у студентов, это компенсация (30 %). Он проявляется в нахождении замены реального или воображаемого недостатка другим качеством с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Компенсацию можно рассматривать как одну из форм защиты от комплекса неполноценности при асоциальном поведении и агрессивных действий против личности с целью повышения самооценки.

Доминирование механизма психологической защиты проекции (характерно для 25 % опрошенных) приводит к следующему: студенты неосознаваемые и неприемлемые для них чувства и мысли приписывают другим людям. Негативный, социально малоодобряемый оттенок испытываемых чувств и свойств, например, агрессивность, они часто приписывают окружающим, чтобы оправдать свою агрессивность или недоброжелательность. И, наоборот, может быть приписывание другим позитивных социально одобряемых чувств, мыслей и поступков.

Таким образом, в результате проведенного исследования были получены данные о доминировании определенных типов психологических защит у студентов, что может быть использовано в процессе консуль-

тирования и психокоррекционной работы с ними по осознанию своих защитных механизмов и их эффективной социализации.

Список использованной литературы

1. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М : Педагогика, 2010. – 144 с.
2. Фрейд, З. Я и Оно : сочинения / З. Фрейд. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. – 1040 с.
3. Анисимов, А. И. Психологическая защита как индикатор социального здоровья студента / А. И. Анисимов, Н. Н. Киреева // Психология обучения. – 2014. – № 1. – С. 84–100.

К содержанию

И. О. ГЛЕБИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗМА/ПЕССИМИЗМА У ПОЖИЛЫХ МУЖЧИН С РАЗНЫМ СЕМЕЙНЫМ ПОЛОЖЕНИЕМ

Семья как институт социализации играет важную роль в современном обществе в связи с нарастающими процессами информатизации разных его сфер. Например, для пожилых людей выступает необходимой эмоциональной и материальной поддержкой, средством адаптации к изменениям общественной жизни. Анализ работ ученых и практиков показал, что семейный статус пожилых людей оказывает влияние на направленность и содержание деятельности и поведения человека, определяет характер его социальной активности и отношение к окружающему миру и самому себе, способность к адаптации, выбор типа локуса контроля [1; 2].

Г. С. Абрамова выделяет два типа пожилых людей: 1) пожилые, которые конструктивно относятся к наступающему старению (внутренне уравновешены, обладают чувством юмора, удовлетворены общением с другими людьми); 2) пожилые, которые постоянно недовольны жизнью и избегают общения, событий реального мира (эмоционально опустошены, неохотно принимают помощь других, агрессивны, недоверчивы, подозрительны, стремятся переложить вину и ответственность за свои неудачи и проблемы на других, пессимистичны и безынициативны) [3].

Изучение оптимизма и пессимизма у мужчин имеет практическую значимость, так как мужчины более эмоционально ранимы и средний

уровень продолжительности их жизни гораздо меньше, чем у женщин. Оптимистическое отношение к трудностям жизни, на наш взгляд, – необходимое условие для успешной адаптации и содержательной, наполненной жизни в пожилом возрасте.

С целью определения степени оптимизма/пессимизма у пожилых мужчин с разным семейным положением проводилось исследование в г. Бресте. В исследовании приняли участие 60 пожилых людей в возрасте от 60 до 65 лет (из них 20 респондентов состояли в браке, а 20 – одинокие, 20 – разведенные).

Был применен тест «Оптимизм» (Р. С. Немов). Данная методика разработана для людей пожилого возраста и содержит 20 утверждений.

Анализ результатов показал, что пожилые мужчины, которые находятся в браке, демонстрируют высокий уровень оптимизма (75 % опрошенных), 20 % мужчин имеют средний уровень оптимизма, только 5 % мужчин характеризуются пессимизмом по отношению к себе и социуму.

И, наоборот, для большинства одиноких пожилых мужчин характерен пессимизм (65 % опрошенных), средний уровень оптимизма выявлен у 15 % мужчин и низкий уровень оптимизма – у 20 % респондентов данной группы.

Для пожилых мужчин, которые развелись по тем или иным причинам, характерен средний уровень оптимизма (70 %) и пессимизма (30 %), соответственно.

Таким образом, можно подвести некоторые итоги. Семейное положение пожилых мужчин оказывает влияние на уровень их оптимизма / пессимизма, что в целом отражается на их отношении к себе и к жизни, к выбору способов преодоления жизненных трудностей.

Так, пожилые мужчины, находящиеся в браке, более оптимистичны. Им присущ трезвый реализм, основанный на оптимистическом восприятии событий. Одинокие мужчины более пессимистичны, часто склонны впадать в уныние и пессимизм. Пожилые мужчины, которые находятся в статусе разведенных, менее оптимистичны, чем их женатые собратья, но более оптимистичны по сравнению с одинокими мужчинами.

Таким образом, семья имеет важное значение и в пожилом возрасте, выступая как фактор социализации и адаптации пожилых людей к окружающему миру. Кроме того увеличение объема выборки пожилых людей, а также сравнение мужчин и женщин позволит сделать более глубокие и тщательные выводы при анализе полученных результатов.

Список использованной литературы

1. Краснова, О. В. Социальная психология старения / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2002. – 288 с.

2. Силивоник, Е. В. Психологический аспект личности пожилого человека / Е. В. Силивоник // Ученые записки РГСУ. Социальная педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 169–174.

3. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 672 с.

К содержанию

Е. В. ГЛУХОВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К СТРЕССУ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ

«Стресс» в переводе с английского означает нажим, нагрузку, давление, напряжение, а также внешнее воздействие, приводящее к этому состоянию, в переводе с французского – угнетенность, беду. Г. Селье отмечал, что и в состоянии полного расслабления спящий человек испытывает некоторый стресс [1], а отсутствием стресса является смерть. В его теории «стресс» – это неспецифическая реакция организма на любое неблагоприятное воздействие [1].

Проблеме психологической устойчивости к стрессу посвящено много работ в зарубежной и отечественной психологии. При этом в психологии до сих пор нет единого определения стрессоустойчивости. Б. Х. Варданын определяет стрессоустойчивость как свойство личности, осуществляющее взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в особенности эмоциональных и волевых. Он говорит о стрессоустойчивости в контексте эмоциогенной ситуации, где данное взаимодействие компонентов содействует успешному выполнению поставленных задач [2]. П. Б. Зильберман, описывая понятие стрессоустойчивости, говорит о личностной характеристике, являющейся взаимодействием компонентов психической деятельности, а именно эмоциональных, волевых, мотивационных, интеллектуальных, а также психофизиологических, которые во взаимосвязи обеспечивают достижение желаемых целей в эмоционально трудной ситуации [3]. В. А. Бодров говорит о стрессоустойчивости как о свойстве личности поддерживать продуктивность деятельности даже в потенциально опасных и экстремальных условиях [4]. Л. М. Аболин для описания устойчивости к стрессу использует термин «эмоциональная устойчивость», являющейся свойством человека, описывающим его в ситуациях трудной, иногда стрессовой

деятельности, свойством, в котором эмоциональные компоненты в своей взаимосвязи обеспечивают благоприятное достижение поставленных целей [5]. Для Л. Г. Дикой эмоциональная устойчивость – исход взаимодействия личности, состояния и окружающей среды [6].

Для понимания особенностей эмоциональной сферы часто используют понятие «эмоциональный интеллект» (ЭИ). И. Н. Андреева под ЭИ подразумевает умственные способности к распознаванию, пониманию и управлению эмоциями [7]. Д. В. Люсин рассматривает эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [8, с. 33]. Способность понимания эмоций подразумевает их распознавание, четкое осмысление причин их появления и следующих за ними последствий. Управление эмоциями – контроль над их мимическим выражением, регулирование их интенсивности, причем данная способность управления относится как к собственным эмоциональным проявлениям, так и к эмоциям других людей. Таким образом, выделяют две стороны ЭИ – внутриличностную и межличностную. А. С. Петровская рассматривает ЭИ с двух сторон: когнитивной и регулятивной [9]. Когнитивная сторона обеспечивает познание как собственных, так и чужих эмоций, а регулятивная – осознанную регуляцию собственных эмоциональных переживаний, а также контроль эмоций других людей.

Для установления взаимосвязи между психологической устойчивостью к стрессу и эмоциональным интеллектом было проведено эмпирическое исследование на базе БрГУ имени А. С. Пушкина». Респондентами выступили 90 студентов исторического, психолого-педагогического и физико-математического факультетов (45 девушек и 45 юношей в возрасте 17–21 года). Использовались три методики: опросник психологической устойчивости к стрессу Е. В. Распопина (ОПУС), тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, тест эмоционального интеллекта Н. Холла. Взаимосвязь показателей определялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Согласно полученным данным, при высоком уровне стрессоустойчивости у студентов возрастают показатели ЭИ. Так, у девушек наблюдается статистически значимая взаимосвязь между общим уровнем стрессоустойчивости и внутриличностным ЭИ ($r = 0,531$, $p \leq 0,01$). При высоком уровне стрессоустойчивости можно наблюдать лучшее понимание и контроль собственных эмоциональных состояний. Девушки способны быстро осознать резкие эмоциональные изменения в сторону напряжения, тревоги, страха в стрессовых ситуациях, понять причины этих изменений и благодаря этому не оказаться в состоянии растерянности, не поддаваться панике, принимать более взвешенные решения. Также девушки, владеющие навыками контроля эмоций и их экспрессивных проявлений,

умеют справляться с конфликтными ситуациями, разногласиями и критикой, что снижает риск эмоционального истощения и выгорания на фоне длительных напряженных взаимодействий. У юношей выявлена статистически значимая взаимосвязь общего уровня стрессоустойчивости с межличностным ($r = 0,531$, $p \leq 0,01$) и внутриличностным ($r = 0,598$, $p \leq 0,01$) ЭИ. Умение справляться со стрессовыми ситуациями сопровождается умением распознавать и управлять эмоциями других людей, осознавать и контролировать собственные эмоциональные состояния. Таким образом, в конфликтных и эмоционально напряженных ситуациях юноши смогут эффективно адаптироваться и гармонично взаимодействовать с окружающими.

Далее рассмотрены отдельные стрессоры, к которым личность может быть более или менее устойчивой и обладать разным уровнем сопротивляемости. Опишем некоторые данные. Выявлена взаимосвязь психологической устойчивости к неопределенности с управлением своими эмоциями у девушек ($r = 0,465$, $p \leq 0,01$), с пониманием своих эмоций ($r = 0,379$, $p \leq 0,01$), управлением собственными эмоциональными переживаниями ($r = 0,547$, $p \leq 0,01$), с управлением чужими эмоциями ($r = 0,398$, $p \leq 0,01$) у юношей. У юношей психологическая устойчивость к дефициту времени коррелирует со всеми компонентами ЭИ, у девушек – с компонентами внутриличностного ЭИ. У респондентов наблюдается взаимосвязь психологической устойчивости к информационным перегрузкам со всеми компонентами ЭИ, у девушек данная взаимосвязь чаще относится к внутриличностному ЭИ. С компонентами внутриличностного ЭИ у девушек связана психологическая устойчивость к физическим перегрузкам ($r = 0,414$, $p \leq 0,01$), у юношей – психологическая устойчивость к ситуациям конкретной угрозы ЭИ ($r = 0,467$, $p \leq 0,01$). Психологическая устойчивость к повседневным стрессорам и длительности стрессора у юношей и девушек коррелирует со всеми компонентами ЭИ, а также с эмпатией у юношей ($r = 0,325$, $p \leq 0,05$) и девушек ($r = 0,397$, $p \leq 0,01$). Психологическая устойчивость к неожиданным событиям у девушек коррелирует со всеми компонентами ЭИ.

Таким образом, между разными компонентами эмоциональной сферы личности существуют взаимосвязи, что важно учитывать при работе с юношами и девушками. Так, при развитии эмоционального интеллекта можно прогнозировать рост психологической устойчивости к стрессу, и наоборот.

Список использованной литературы

1. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 125 с.

2. Варданыян, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданыян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы / Б. Х. Варданыян. – М., 1983. – С. 542–543.

3. Шогенов, Б. Ю. Влияние стресса на человека / Б. Ю. Шогенов, Д. Б. Кумахова // Экономика и социум. – 2020. – № 1. – С. 917–929.

4. Бодров, В. А. Информационный стресс : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.

5. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.

К содержанию

В. А. ГНАПОВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

ТИПЫ ПРИВЯЗАННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В последнее время практические психологи все чаще акцентируют свое внимание на такой проблеме клиентов, как привязанность. Дж. Боулби, основоположник теории привязанности, рассматривал привязанность как биологическую потребность в установлении контакта и эмоциональных связей между людьми. Данный феномен формируется еще с раннего детства и продолжает оказывать влияние на межличностные отношения в дальнейшей жизни [1]. В юношеском возрасте, когда происходят интенсивные изменения в сфере самоидентификации и межличностной близости, привязанность приобретает особую значимость.

Юношеский возраст – это этап в развитии личности перехода от детства к взрослости, который характеризуется выбором профессионального пути, приобретением новых связей в обществе, построением собственной системы ценностей. Д. Б. Бромлей рассматривала позднюю юность как период от 18 до 21 года, основными задачами которого являются получение образования и профессиональной квалификации, формирование самостоятельности в трудовой и экономической жизни, приобретение независимости от родителей [3]. Стремление к автономии, переосмыслению прежних отношений и поиску новых источников эмоциональной поддержки присущи молодым людям. Поэтому типы привязанности, сформированные еще в детстве, начинают проявляться в более зрелых взаимоотношениях: дружбе, романтических отношениях, взаимодействии с авторитетными взрослыми.

Несмотря на интенсивное развитие исследований в области привязанности, остаются открытыми вопросы, связанные со спецификой ее проявлений в юношеском возрасте, а также с методическим обеспечением диагностики привязанности у данной возрастной группы. В связи с этим целью нашего исследования стало выявление особенностей распределения типов привязанности у современных лиц юношеского возраста

В качестве основной методики была использована методика «Тест на тип привязанности» (Р. Гибсон, в адаптации для русскоязычной аудитории Н. А. Завалковской). Данный тест содержит в себе 60 утверждений, отражающих отношение испытуемого к близости, восприятию доверия, эмоциональной зависимости и стремлению к автономии. В соответствии с представлениями автора, тест позволяет выделить четыре основных типа привязанности: избегающе-отвергающая, тревожно-избегающая, тревожная и надежная привязанности [2].

Эмпирическую выборку исследования составили 41 человек в возрасте от 17 до 21 года, из них 11 юношей и 30 девушек, получающих высшее и среднее специальное образование.

Процентные доли респондентов, продемонстрировавших доминирование различных типов привязанности, представлены на рисунке.

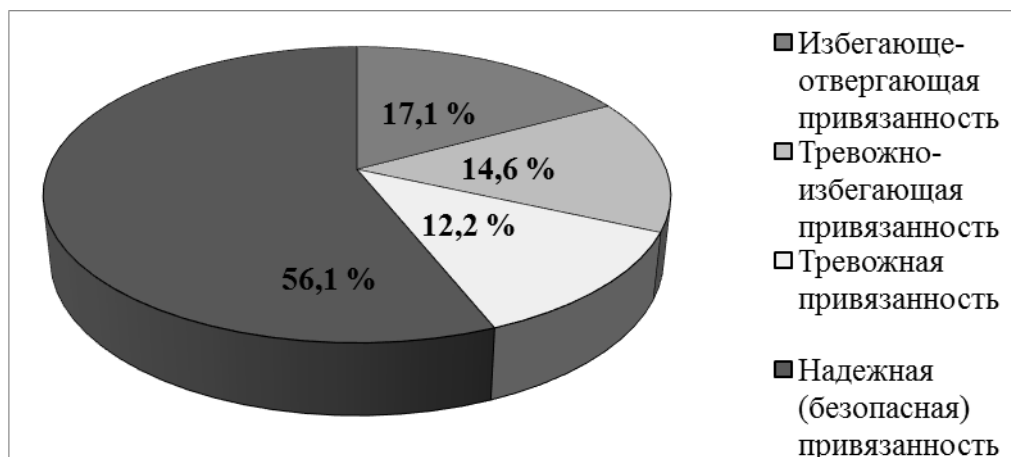


Рисунок – Типы привязанности студентов

Полученные данные свидетельствуют о том, что у юношей и девушек исследуемой выборки чаще всего встречается надежный или безопасный тип привязанности (56,1 % случаев). Этот тип привязанности характеризуется тем, что молодые люди имеют высокий уровень доверия к близким людям, открытость в общении с другими, а также самостоятельность.

Избегающе-отвергающий тип привязанности был зафиксирован у 17,1 % респондентов. Наличие этого типа привязанности означает, что юноши и девушки испытывают трудностями в том, чтобы полностью погрузиться во взаимоотношения. Они не терпят того, чтобы от них много требовали, и это в результате приводит к их отстраненности.

В изучаемой группе студентов тревожно-избегающая привязанность составила 14,6 %. Данный тип привязанности является носителем таких паттернов поведения, как склонность к постоянному детальному анализу поведения близких людей, подозрительность, ожидание обмана и амбивалентность поведения.

Реже всего у девушек и юношей исследуемой выборки наблюдается тревожный тип привязанности (12,2 % случаев). Указанный тип привязанности характеризуется жертвенностью человека, желанием порадовать других во вред себе, страхом одиночества и страхом быть отвергнутым.

Несмотря на преобладание надежного типа привязанности, почти половина испытуемых юношеского возраста демонстрирует различные формы нарушенной привязанности, что, в свою очередь, может оказать влияние на их эмоционально функционирование и поведение.

Полученные данные могут быть использованы для разработки программ профилактики и коррекции нарушений привязанности в юношеском возрасте, а также оказания психологической помощи молодым людям, испытывающим трудности во взаимоотношениях.

Список использованной литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность. Эмоциональные узы в жизни ребенка / Дж. Боулби. – М. : Класс, 2003. – 384 с.
2. Гибсон, Т. Привязанность. Как наладить отношения с тем, кто нам дорог / Т. Гибсон. – СПб. : Питер, 2023. – 224 с.
3. Психология детства : учебник / под ред. А. А. Реана. – СПб. : «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.

К содержанию

П. С. ГОЛОВАЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Г. Н. Казаручик

ОБУЧЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗВУКОВ

Фонетико-фонематическое недоразвитие (далее – ФФН) представляет собой нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем у детей с нормальным слухом и интеллектом. Симптомокомплекс нарушений при ФФН в психолого-педагогической классификации рассматривается в группе нарушений средств общения.

В младшем школьном возрасте следствием данного речевого нарушения могут быть нарушения письменной речи. Для усвоения письменной речи (чтения и письма) у ребенка следует сформировать навыки звукового анализа и синтеза. В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка. Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа и синтеза, без которых полноценное чтение и письмо невозможны.

Так, согласно данным исследований Л. Г. Парамоновой предпосылками полноценного письма являются: правильное произношение звуков, слуховая дифференциация звуков, фонематический анализ и синтез, богатый словарный запас и грамматически правильная речь, знание букв и их узнавание даже в усложненных условиях. Неспособность выполнения детьми с ФФН базовых операций письменной речи выступают предпосылками дисграфии и свидетельствуют о том, что у этих детей могут возникать трудности на этапе овладения письмом в младшем школьном возрасте. Необходимость выявления и устранения ФФН в дошкольном возрасте обусловила цель исследования: определить особенности обучения старших дошкольников с ФФН дифференциации фонем.

Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 7 г. Бреста». В нем участвовало 12 детей старшего дошкольного возраста, из них 8 имеют ФФН, 4 – фонетическое нарушение. Обследование состояния звукопроизношения проводилось по общепринятым в логопедии методам, речевой материал к заданиям был оформлен и структурирован Г. В. Чирки-

ной [2]. Обследование состояния фонематических процессов проводилось с использованием заданий, разработанных Л. В. Лопатиной [1].

Было выявлено, что у детей с фонетическим нарушением чаще всего (у 3-х из 4-х) к концу учебного года остались недостатки произношения звуков: [Р], [Р'], [Л], [Л']. При этом большинство детей произносят их изолированно, в слогах и словах, дальнейшая коррекционная работа для них предстоит по автоматизации звуков во фразах и связной речи. Все дети справились с заданиями по произношению шипящих, свистящих и других групп звуков изолированно, в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных), в словах и во фразах без затруднений. У детей с ФФН были выявлены нарушения свистящих, шипящих и сонорных групп звуков.

Все дети с фонетическим нарушением справились с заданиями на фонематический анализ, синтез и фонематические представления без ошибок и затруднений. В группе дошкольников с ФФН с заданием по выделению ударного гласного в начале слова не справились 2 ребенка, по выделению звука из слова – 3 воспитанника, по определению первого, последнего звука в слове – 3 дошкольника, по слухо-произносительной дифференциации звуков, смешиваемых в произношении – 2 ребенка, по повторению серий слогов – 7 детей. Все дети без ошибок справились с заданием по слухо-произносительной дифференциации звуков, не смешиваемых в произношении. Трудности в задании по слухо-произносительной дифференциации звуков, смешиваемых в произношении, возникли у 2 детей.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости обучения детей с ФФН дифференциации звуков, в противном случае у обучающихся может возникнуть дисграфия и дислексия. Логопедическая работа, направленная на постепенную дифференциацию звуков по моторным и акустическим признакам, должна проводиться в следующей последовательности:

1. Дифференциация изолированных звуков. Работа проводится с использованием картинок-символов. Например, при дифференциации звуков «з» и «ж» по моторным признакам поочередно уточняется, затем сравнивается артикуляция обоих звуков: положение губ, языка, качество воздушной струи. При дифференциации звуков по моторным признакам следует использовать следующие виды работ с картинками-символами:

- не называя картинку, ребенок называет звук «з» или «ж»;
- ребенку предлагают вперемешку картинки, содержащие звуки «з» и «ж» («желуди», «зонты», «коза»); ребенок выполняет первый или второй вид работы.

При дифференциации звуков по акустическим признакам логопед произносит звуки «з» или «ж», ребенок показывает соответствующую картинку-символ.

2. Дифференциация смешиваемых звуков в слогах. Для повторения используют ряды слогов со смешиваемыми звуками. Количество слогов в ряду может быть от двух до пяти. Соотношение дифференцируемых звуков в слоговом ряду может быть разным.

3. Дифференциация смешиваемых звуков в словах. При дифференциации звуков в словах по акустическим признакам логопед произносит слово или называет картинку, а ребенок показывает символ. При дифференциации звуков в словах по моторным признакам ребенок раскладывает картинки в две стопки, называя их.

4. Дифференциация звуков в предложениях. Предложения повторяются ребенком вслед за логопедом; составляются с опорой на вопрос логопеда, с опорой на сюжетную или предметную картинку. Количество слов в предложении с дифференцируемыми звуками, структура предложения и слов в нем усложняется постепенно. Значительная роль на этапе дифференциации звуков отводится развитию фонематического анализа и синтеза. Одновременно дифференцируют не более двух звуков. Если в дифференциации нуждаются все звуки определенной фонетической группы (все свистящие звуки), их объединяют попарно.

На основании данного логопедического обследования нами был проведен анализ результатов состояния звукопроизношения и фонематических функций у детей старшего дошкольного возраста с фонетическим нарушением и с ФФН. У дошкольников с фонетическим нарушением присутствует мономорфное нарушение звукопроизношения, а у воспитанников с ФФН – полиморфное. У детей с ФФН имеются нарушения фонематических функций. При этом лучше всего эти дети дифференцировали звуки в произношении, а хуже всего определяли последовательность и количество звуков в слове, составляли слова из последовательно данных звуков и повторяли серии слогов. Необходимо проводить с детьми с ФФН коррекционную работу по дифференциации фонем, что позволит предотвратить нарушения письменной речи у старших дошкольников с ФФН.

Список использованной литературы

1. Балабанова, В. М Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод. рекомендаций / В. М. Балабанова, Л. В. Лопатина, Р. И. Лалаева. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 240 с.

2. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2003 – 240 с.

К содержанию

У. О. ГОРНАКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В настоящее время тема преодоления и оптимального проживания сложных жизненных периодов весьма актуальна. Изучение проблемы стресса и адаптации личности к различным трудным (стрессовым) ситуациям социальной действительности первоначально было проведено Г. Селье (1950–60 гг.), на сегодняшний день активно развивается как за рубежом (Billings A.G., Carver C., Cohen F., Davidson L.M., Folkman S., Lazarus R., Locke E. A., Moos R. H., Singer J. E., Taylor M. S., Thoits P., Vitaliano P., Weber H. и др.), так и в русскоязычной психологии (Анцыферова Л. И., Бодров В. А., Грановская Р. М., Дементий Л. И., Демин А. Н., Джидарьян И. А., Дикая Л. Г., Крюкова Т. Л., Леонова А. Б., Нартова-Бочавер С. К., Никольская И. М., Правдина Л. Р. и др.).

В старшем школьном возрасте жизнь юношей и девушек наполнена глобальными изменениями, которые станут фундаментом их взрослой жизни: профессия и самореализация, самоидентификация и личностные/интимные взаимоотношения. Все эти вопросы требуют внимания и взвешенного подхода. При рассмотрении указанных тем не подходит групповое решение/мнение, которое было свойственно подросткам, это решение должно вызреть у старшего школьника под влиянием и мнения взрослых, и образа мышления, культуры и образования. Важно, чтобы у старшего школьника была к данному периоду развития адекватная самооценка: понимание, что он может добиться того или иного результата, так как у него развиты те или иные умения, есть способности к тем или иным предметам. И в данном случае амбициозность может сыграть положительную роль: старшеклассник на вере в себя и свои силы может замахнуться на более высокие цели и своим трудом при поддержке близких их достичь. Если самооценка занижена, то есть большой шанс, что со временем человек поймет, что мог бы достичь большего, но вовремя не решился пойти на ту специальность, что хотел, что время упущено и т. д. Часто при решении вопросов идентификации, к примеру, в будущей профессии большое влияние оказывают родители, окружающее социальное окружение, но не всегда это решение соответствует желаниям и потребностям самих юношей и девушек. Бывают и обратные случаи, когда старшеклассник лишен поддержки со стороны значимых взрослых. И в случае гиперопеки, и в случае отсутствия поддержки, проблем

с самооценкой возможно возникновение стрессов, неврозов, неадекватного поведения, депрессивных состояний. Хватит ли у юношей и девушек решимости принять правильное решение, суметь адекватно реагировать на те или иные ситуации, адаптироваться в новых условиях, во многом зависит от стрессоустойчивости и самооценки старшеклассников.

Для определения взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости старшеклассников были использованы следующие методики: опросник психологической устойчивости к стрессу (Е. В. Распопин), методика диагностика самооценки Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, опросник «Изучение общей самооценки» (Г. Н. Казанцева), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман). В исследовании приняли участие 50 старшеклассников ГУО «Гимназия № 1 г. Бреста имени Защитников Брестской крепости», среди которых 25 девушек и 25 юношей.

Установлено, что большинство обследованных старшеклассников (68 %) продемонстрировали низкий уровень общей стрессоустойчивости, примерно третья часть респондентов (32 %) характеризуются средним уровнем сформированности общей стрессоустойчивости, и ни один участник исследования не продемонстрировал высокий уровень стрессоустойчивости. Это свидетельствует о выраженной склонности респондентов к дезадаптивному реагированию на стрессовые воздействия в целом. Обследованные школьники уязвимы к стрессовым ситуациям. Ни один из участников настоящего исследования не обладает достаточными ресурсами или стратегиями для эффективного преодоления сильных и длительных стрессоров.

Данные по методике Е. В. Распопина также свидетельствуют о преобладании низкого уровня стрессоустойчивости по большинству шкал, включая негативную самооценку, длительность стрессора и повседневные стрессоры. Это указывает на недостаточный уровень адаптационных ресурсов и потребность в развитии навыков саморегуляции.

Изучив способы совладающего поведения старшеклассников, мы выяснили, что наибольшую выраженность у обучающихся имеют активные копинг-стратегии – самоконтроль, планирование, положительная переоценка. В то же время такие стратегии, как бегство-избегание и конфронтация также значительно выражены у части респондентов,

Эмпирические данные, полученные с помощью методики Дембо-Рубинштейн, свидетельствуют о том, что большинство обследованных старшеклассников характеризуются средним уровнем самооценки по следующим шкалам: ум, способности; характер; умение многое делать своими руками; внешность; уверенность в себе. Менее половины участников исследования (44 %) демонстрируют высокий уровень общей

самооценки, что может свидетельствовать об их положительном отношении к себе, внутренней уверенности и высокой субъективной значимости собственной личности. Незначительная часть обследованных старшеклассников продемонстрировали низкую самооценку.

Методика Г. Н. Казанцевой подтвердила, что у большинства респондентов самооценка находится на среднем (50 %) или высоком (44 %) уровнях, и лишь 6 % опрошенных демонстрируют заниженную самооценку. Такая картина указывает на эмоциональную стабильность и положительное восприятие себя.

Анализ корреляционных связей с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена доказал, что стрессоустойчивость старшеклассников зависит от их самооценки и влияет на выбор стратегии поведения в стрессовой ситуации: чем выше стрессоустойчивость учащихся старших классов, тем выше их самооценка; учащиеся с высоким уровнем стрессоустойчивости чаще выбирают адаптивные копинг-стратегии (планирование, решение проблемы, поиск социальной поддержки, самоконтроль, положительная переоценка). Мы установили обратную умеренную взаимосвязь между показателями ума, способности и стратегией положительной переоценки. Выявлена значимая прямая взаимосвязь между показателями авторитета у сверстников и конфронтацией. Также установлена значимая прямая взаимосвязь между показателями внешности и стратегией поиска социальной поддержки. Между показателями «негативная самооценка» и «умение делать своими руками» выявлена обратная умеренная взаимосвязь, а также значимая прямая взаимосвязь между показателями «длительность стрессора» и «авторитет у сверстников».

На основе полученных данных становится возможной разработка и реализация психологами коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование у старшеклассников навыков целенаправленного копинг-поведения, повышение уровня их стрессоустойчивости и самооценки. Также возможно проведение просветительской работы, направленной на повышение профессиональной компетентности и психологической культуры педагогов в вопросах стрессоустойчивости.

К содержанию

А. В. ГРЕСИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. С. Коверец

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНЫХ ГРАНИЦ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В психологических исследованиях последних лет понятие «личные границы» или «психологические границы личности» набирает все большую популярность. Его определяют как понимание собственного «я» отдельно от «я» другого человека, как способность разграничить «я» и «не я». Психологические границы личности формируются благодаря осознанию собственного внутреннего психологического пространства, что дает право на самоопределение, самостоятельность и автономность [1].

Наиболее яркое проявление психологических границ личности наблюдается в способности человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство на основе опыта успешного автономного поведения. При этом психологическое пространство личности формируется в ее онтогенезе при появлении новых измерений в субъективной психологической реальности, так называемых «областей суверенности». При появлении новых областей суверенности они наполняются специфическим для каждой конкретной личности содержанием, а в соответствии с опытом и задачами взросления в них изменяются и формируются новые установки. Таким образом, суверенность психологического пространства рассматривается как некоторый инструмент для фильтрации внешних воздействий, а также для сохранения своего «я» и предотвращения его слияния со внешними объектами. С. К. Нартова-Бочавер в своей теории о суверенности психологического пространства личности выделила шесть таких областей суверенности: суверенность физического тела, территории, мира вещей, привычек, социальных связей, ценностей [2].

Психологическое пространство личности подвижно и выстраивается благодаря бесчисленным выборам (идентификация либо отчуждение) человека в каждой жизненной ситуации. При этом в стабильные периоды жизни психологическое пространство также стремится к обретению стабильности и устойчивости, однако в периоды неопределенности границы психологического пространства имеют возможность изменять свою структуру, что ведет к потере их прочности. И в этом плане каждому человеку крайне необходимо научиться сохранять прочность границ своего психологического пространства, поскольку их прочность

способствует переживанию суверенности собственного «я», чувства уверенности, безопасности и доверия к миру. Границы личности объясняют ее отношение к малому и большому социуму – семье и друзьям, социальной группе, этносу, человечеству. Таким образом, находясь в дружественной среде, индивид может проявлять конструктивные, созидательные тенденции, приводящие к взаимопроникновению человека и окружающего мира. Напротив, ощущая враждебность окружающей среды, границы личности утолщаются и препятствуют проявлению позитивных тенденций [3].

Логично предположить, что протекание процесса формирования личных границ у лиц юношеского возраста зависит от уровня их эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект как способность личности понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими, определяет степень рефлексивного анализа, производимого личностью в момент взаимодействия с собой и с другими людьми. На основе этого анализа человек понимает адекватность и уместность имеющихся границ, а также может управлять ими в зависимости от конкретной ситуации. При этом конструкт эмоционального интеллекта имеет двойственную природу – это взаимосвязь когнитивных способностей индивида и его личностных характеристик. Способность к пониманию эмоций и управлению ими напрямую зависит от общей направленности личности на эмоциональную сферу, т. е. от интереса ко внутреннему миру других людей и своему собственному [4].

Целью нашего исследования было выявление особенностей личных границ у юношей и девушек с разным уровнем эмоционального интеллекта. В исследовании приняли участие 49 учащихся 10 и 11 классов ГУО «Средняя школа № 9 г. Бреста имени А. Ф. Наганова». Были использованы опросники «Суверенность психологического пространства личности» С. К. Нартовой-Бочавер и «Тест эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина. Для статистической проверки взаимосвязи между личными границами и уровнем эмоционального интеллекта у представителей юношеского возраста был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволяющий определить силу и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Результат сопоставления шкалы внутриличностного эмоционального интеллекта с общей шкалой суверенности психологического пространства составил 0.403, что говорит о статистической значимости результатов. Сопоставление шкалы межличностного эмоционального интеллекта с общей шкалой суверенности психологического пространства также показало наличие статистически значимых взаимосвязей с результатом 0.416. Было выявлено, что для респондентов с высоким уровнем

эмоционального интеллекта характерно более стойкое удержание суверенности таких областей своего психологического пространства, как физическое тело, территория, личные вещи, социальные связи и ценности. Соответственно, лица с низким уровнем эмоционального интеллекта сталкиваются с рядом трудностей в вопросе отстаивания границ своего психологического пространства, что демонстрируется низкой степенью выраженности этих признаков в сравнении с респондентами, обладающими высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Исходя из этого, можно выдвинуть предположение, что уровень эмоционального интеллекта является одним из определяющих факторов становления личных границ у лиц юношеского возраста. Это можно объяснить тем, что лица с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта обладают способностью не только называть испытываемую эмоцию, но и понимать природу ее возникновения и последствия, которые она за собой влечет, а также управлять ею. Это способствует грамотному построению контакта с другими людьми, в котором человек умеет адекватно участвовать в совместной деятельности, четко разграничивая свое «я» от «я» другого человека, что делает это взаимодействие комфортнее для самой личности. С другой стороны, высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта подразумевает считывание границ другого человека на основе анализа его эмоций, что также способствует эффективному построению продуктивной совместной деятельности.

Список использованной литературы

1. Иванова, Ю. В. Границы как показатель суверенности психологического пространства личности / Ю. В. Иванова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/granitsy-kak-pokazatel-suverennosti-psihologicheskogo-prostranstva-lichnosti/viewer> (дата обращения: 05.04.2025).
2. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности : монография / С. К. Нартова-Бочавер. – М. : Прометей, 2005. – 312 с.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин. – URL: http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf (дата обращения: 05.04.2025).

К содержанию

А. В. ГРЕСИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. С. Коверец

СРАВНЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Под тревожностью понимается устойчивая характеристика личности, отражающая потенциальную предрасположенность индивида расценивать различные ситуации как содержащие в себе угрозу. Тревожность проявляется в искажении уровня притязаний личности, снижении самооценки, решительности, уверенности в себе [1].

Различия в проявлении тревожности на каждом возрастном этапе обусловлены особенностями ведущей деятельности и социальной ситуацией развития. В подростковом возрасте ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками, поэтому и имеющийся уровень тревожности младших подростков направлен преимущественно на переживания в данной сфере. В ранней юности в качестве ведущей считается учебно-профессиональная деятельность, следовательно, старшие подростки испытывают больше беспокойства в связи с обучением в старших классах и предстоящим выбором профессии.

Изучение тревожности старшеклассников представляет отдельный интерес, поскольку в данном случае можно говорить об особом виде тревожности – беспокойство подростков в связи с вступлением в новую социальную ситуацию развития, а конкретнее – окончание школы и поступление в высшее учебное заведение. На этом этапе первоочередной задачей для старшеклассников является самоопределение и выбор жизненного направления [2].

Перспективы выпускников во многом зависят от итоговых экзаменов, что является отдельным фактором, стимулирующим проявления тревожности. Этот вид тревожности может привести к снижению успеваемости, затруднениям в общении и учебе, что делает его одним из самых негативных переживаний для старшеклассников [3]. Оказавшись в ситуации приближающихся выпускных экзаменов, многие старшеклассники сталкиваются с негативными симптомами нарастающей тревожности: ухудшение физического здоровья, сопротивление посещению школы, постоянная усталость и проблемы со сном, появление раздражительности и агрессии и многое другое. Разумеется, подобные факторы снижают успешность сдачи итоговых экзаменов, поэтому вопрос о профилактике тревожности, связанной с окончанием школы, у учащихся старших классов до сих пор остается актуальным.

Целью нашего исследования было сопоставление уровня личностной и ситуативной тревожности учащихся 10 и 11 классов. В исследовании приняли участие 69 учащихся (36 учеников 10 класса и 33 ученика 11 класса) ГУО «Средняя школа № 9 г. Бреста имени А. Ф. Наганова». Был использован опросник «Интегративный тест тревожности» А. П. Бизюк.

По результатам исследования было выявлено, что высокий уровень личностной тревожности свойственен как для учащихся 11 класса (54,5 %), так и для учащихся 10 класса (44,4 %). Однако у учащихся 11 класса этот показатель более выражен, что может объясняться усилением личностной тревожности в ситуации приближающихся выпускных экзаменов. Высокий уровень данного показателя у десятиклассников также можно аргументировать тем, что усиленная подготовка к экзаменам во многих школах начинается еще до поступления учащихся в 11 класс, однако времени на подготовку у них все же больше.

Низкий уровень личностной тревожности практически не характерен для учащихся старших классов: данный показатель зафиксирован лишь у 22,2 % учащихся 10 класса, и у 9 % 11 класса. Это лишь подтверждает необходимость проведения дополнительных мероприятий для старшеклассников по снижению личностной тревожности, а также обучению методам борьбы с нарастающим стрессом.

Список использованной литературы

1. Кениг, Ю. А. Взаимосвязь уровня тревожности, мотивации достижения и копинг-стратегий у учащихся выпускных классов / Ю. А. Кениг // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 204–208.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Овчинникова, М. О. Особенности проявления ситуативной тревожности у старшеклассников при подготовке к ГИА / М. О. Овчинникова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-situativnoy-trevozhnosti-u-starsheklassnikov-pri-podgotovke-k-gia/viewer> (дата обращения: 04.03.2025).

К содержанию

К. П. ГРИНКЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. С. Клундук

**ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО «Я»
В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТАХ**

В современных условиях журналистика больше не ограничивается только печатными средствами массовой информации, телевидением и радио. Теперь она представлена и в особом социокультурном пространстве: в динамично изменяющейся и непрерывно функционирующей веб-среде. Сетевые СМИ имеют преимущество в охвате аудитории, в повышении уровня ее вовлеченности в коммуникацию с журналистом, а также в воздействии на общественное и индивидуальное сознание через обращение к ценностям, в том числе семейным.

Безусловно, большинство индивидов обретают семейные ценности в процессе жизнедеятельности, исходя из личного опыта, полученного еще при первой социализации в кругу самых близких людей. Журналисты также придерживаются собственного мнения и ценностей, которые способны выражать в своих медиатекстах с помощью различных языковых средств. Так, создавая материалы разных жанров, они проявляют свое индивидуальное авторское «я», которое впоследствии может повлиять на сознание аудитории и ее отношение к предмету речи. По утверждению О. М. Самусевич, понятие авторского «я» носит репрезентативный характер, поскольку демонстрирует авторское видение читателю, подталкивая последнего к рассуждениям. Исследователь определяет авторское «я» как «выражение в тексте отношения автора к информации, его концепцию, мнение и ценностные ориентации, представленные читателю» [1]. Таким образом, на передачу информации в тексте авторское «я» влияет через обращение к личному опыту журналиста и к его субъективному восприятию действительности, благодаря чему происходит персонализирование материала и сближение автора с аудиторией.

Фактическим материалом исследования языковых особенностей авторского «я» в представлении семейных ценностей послужили журналистские тексты, размещенные на информационном портале zarya.by.

Лид материала «В Бресте супружеские пары отметили бриллиантовую и золотую свадьбы» (zarya.by, 10.04.2025) содержит оценочное суждение, основанное на сформировавшихся семейных ценностях журналиста Алены Сацуты: *«Годы только укрепляют эти*

семейные союзы, которые являются примером для молодежи, как можно и нужно супругам в мире, любви и согласии шагать по жизни вместе полвека и дольше».

Автор активно использует эмоционально-окрашенную лексику, которая демонстрирует трепетное отношение журналиста к заключению брака между влюбленными: *«Секрет долголетия совместной счастливой жизни точно знают...», «В праздничный день...», «Еще одну знаменательную дату...», «...вспомнили радостный день...», «...чтобы еще раз подтвердить: они сделали тогда правильный выбор», «Трогательный момент...».* В материале также используются метафоры, раскрывающие ценность романтических отношений: *«Пятьдесят лет назад они соединили свои судьбы...», «...готовность частичку себя отдать ради второй половинки...».*

С целью усиления признака применяется повтор прилагательного, с помощью которого формируется впечатление о поддержке в браке как о важном условии для создания надежного и неразрывного союза: *«...помогли сохранить их семью на долгие-долгие годы».* А в предложении *«За добросовестный труд не раз был отмечен наградами»* присутствует оценочное прилагательное, характеризующее не только названное явление, но и героя материала. Это позволяет сделать вывод о том, что добросовестный труд – особая ценность человека.

В материале «В территориальном центре социального обслуживания населения Московского района г. Бреста провели «КВН поколений» (zarya.by, 01.04.2025) также применяются средства, раскрывающие отношение автора к общеизвестным ценностям. Так, благодаря использованию журналистом оценочного прилагательного выражается уважительное отношение к пожилым людям: *«...как призналась участница команды элегантного возраста...».* В тексте используется и существительное с суффиксом субъективной оценки, указывающее на толерантное отношение автора к особым этническим группам: *«...завершился эффектным выходом с цыганочкой».*

Таким образом, в современных медиатекстах семейные ценности раскрываются с помощью разных языковых средств, чаще всего оценочной лексики, представленной существительными и прилагательными.

Список использованной литературы

1. Самусевич, О. М. Персонификация в журналистском тексте / О. М. Самусевич // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifikatsiya-v-zhurnalistskom-tekste> (дата обращения: 10.04.2025).

К содержанию

М. А. ГРИЦУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик

ОВЛАДЕНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Исследователями в области специальной педагогики отмечается, что среди обучающихся с особыми образовательными потребностями большую группу составляют дети с речевыми нарушениями, среди которых выделяются дошкольники с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). При ОНР нарушаются все компоненты речевой системы, включая и грамматический строй речи. Своеобразие развития грамматического строя речи при общем ее недоразвитии показано в исследованиях Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, Н. Н. Трауготт и др.

При ОНР процесс овладения грамматическим строем речи происходит труднее по сравнению с развитием активного и пассивного словарей. Такой затрудненный характер объясняется тем, что грамматические аспекты языка обладают более высоким уровнем абстрактности, нежели лексика; грамматическая система языка основывается на комплексной системе многочисленных лингвистических норм и правил [2].

Особенности усвоения грамматических правил у детей с ОНР заключаются в замедленном темпе обучения, несоответствии в развитии морфологических и синтаксических структур, неравномерном формировании как семантических, так и формально-языковых компонентов, что приводит к искажению общего процесса речевого развития [2].

Формирование грамматического строя речи у детей с ОНР, как правило, происходит в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием. Ошибки на уровне морфологической системы языка могут возникать из-за недоразвития фонематического восприятия, лексического строя, трудностей синтаксирования. Это приводит к тому, что в речи детей присутствует множество морфологических аграмматизмов. Самым трудным для таких детей оказывается выделение морфемы и соотнесение значения ее с звуковым образом [3].

В процессе словоизменения у детей с ОНР наблюдается недостаточная активность механизмов, отвечающих за выявление правил и закономерностей морфологической системы языка, а также их обобщение в процессе речевого порождения. Для детей с ОНР характерно отсутствие регуляции в структуре и функционировании языковых знаков [2].

Грамматические формы словоизменения у дошкольников с ОНР появляются в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием, но в более поздние сроки и при условии целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Необходимость изучения формирования словоизменения у детей с ОНР определила цель исследования: выявить особенности овладения первоначальными навыками словоизменения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР.

Основная часть. В исследовании приняли участие 10 воспитанников среднего дошкольного возраста ГУДО «Детский сад № 74 г. Бреста» с ОНР 2 уровня речевого развития. Метод отбора этих дошкольников был специальным, так как в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи, кроме дошкольников со 2 уровнем речевого развития, образование получают и воспитанники с 1 уровнем. Дети с 1 уровнем в исследовании участия не принимали, так как у них речевые средства общения либо отсутствуют, либо крайне ограничены. В исследовании также участвовали 10 воспитанников государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста» с нормативным речевым развитием. В исследовании навыков словоизменения и словообразования у детей среднего дошкольного возраста использовались диагностические задания, разработанные Н. В. Серебряковой и Л. С. Соломаха [1, с. 59–60].

Исследование показало, что ни один воспитанник с ОНР в полной мере не сумел справиться с заданием на употреблять существительные в именительном падеже единственного и множественного числа. Так, при попытке дать ответ один ребенок использовал дополнительное слово «много» и после него повторял нужное слово в именительном падеже единственного числа, например: «много дом». Остальные девять детей при попытке изменить слова-стимулы допускали такие ошибки, как: дом – *домы*, стул – *стулы*, ухо – *ухи*, дерево – *деревы*, платье – *платьи*, утенок – *утенки*, окно – *окны*. Также были варианты с обычным названием предмета в единственном числе в качестве ответа. Дошкольники с нормативным развитием при выполнении данного задания также допускали ошибки в некоторых словах, но самостоятельно сразу их исправляли. Например, ухо – *ухи*; стол – *стулы*, окно – *окны*.

При выполнении задания на употребление существительных в косвенных падежах без предлога у детей с ОНР не возникло трудностей в употреблении существительного в именительном падеже в варианте «у мальчика есть карандаш». С этой частью задания справились все воспитанники с ОНР. При склонении существительного в родительном падеже в варианте «у мальчика нет карандаша» не справилось четыре ребенка. Вариант задания «мальчик рисует карандашом» все дети

выполнили и употребили словосочетание правильно. При склонении существительного в творительном падеже «папа пишет карандашом» все дети с ОНР допустили ошибку такую как: «папа пишет карандаш». Основной ошибкой во всех вариантах неправильных ответов было употребление существительного «карандаш» в именительном падеже. У детей с нормативным развитием не было выявлено ошибок при выполнении данного задания.

У девяти детей с ОНР при выполнении задания на употребление формы родительного падежа множественного числа существительных отмечались следующие варианты ошибок: стул – *стулов, стулей*, лист – *листв*, мяч – *мячов*, ключ – *ключов*, береза – *березов*, дерево – *деревов*, книга – *книгав*. Также один ребенок изменял слова только с единственного числа во множественное число без употребления формы родительного падежа: стол – *столы*, книга – *книги*, мяч – *мячи*. Часто в качестве ответов дети использовали слова в уменьшительно-ласкательной форме: дом – *домиков*, шар – *шариков*, ключи – *ключиков*. Пять воспитанников с нормативным развитием допускали следующие ошибки: дерево – *деревов, деревев*, шар – *шариков*, береза – *березок*, книга – *книжеск*. Остальные 5 детей справились с заданием правильно.

Выводы. Исходя из всех полученных в ходе исследования вышеперечисленных характерных особенностей словоизменения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР, можно сделать вывод о том, что данные навыки значительно отличаются от навыков у детей с нормативным развитием. Данное исследование обосновывает потребность в систематической логопедической работе по формированию первоначальных умений в словоизменении у детей среднего дошкольного возраста с ОНР.

Список использованной литературы

1. Балабанова, В. М. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод. рекомендаций / В. М. Балабанова, Л. В. Лопатина, Р. И. Лалаева. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 240 с.

2. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серябрякова. – Ростов н/Д. : «Феникс», СПб. : «Союз», 2004. – 224 с.

3. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2011. – 240 с.

К содержанию

Н. А. ГУЛАКСИДУ

Российская Федерация, Пятигорск, ПГУ

Научный руководитель – М. Л. Шаповалова

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОДИТЕЛЯ И РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Семья, как институт первичной социализации, является неотъемлемой частью развития высших психических функций человека, а также его коммуникативных качеств. Целью данной статьи является анализ психологической литературы, в которой представлено описание совместной деятельности родителя и ребенка, а также исследование их взаимодействия в онлайн-среде.

Роль взрослого, в частности родителя, в формировании личности ребенка всегда выступала темой, интересующей специалистов в области возрастной, общей и педагогической психологии. Актуальность исследования совместного времяпровождения родителей и детей в современном мире, обогащенном цифровыми технологиями, обусловлена также необходимостью поддержания семейных ценностей, оказывающих положительный эффект на становление здоровой личности, и ранним внедрением телефонов в жизнь ребенка.

Еще в начале прошлого века Л. С. Выготский, разрабатывая культурно-историческую теорию, исследовал зону ближайшего развития посредством совместной деятельности взрослых и детей [1]. Под совместной деятельностью понимается равноправная активность ребенка и взрослого, имеющая единую для участников цель и сопровождающаяся непосредственным контактом между ними. Социальная среда, по мнению Л. С. Выготского, выступает важнейшим источником развития личности, так как взаимодействие с другими людьми осуществляет переход от внешней деятельности к внутреннему психическому процессу путем интериоризации. В процессе взаимодействия со взрослым ребенок впервые сталкивается с новыми для него ролями, с новой деятельностью и, прежде чем он научится этому, родитель будет выступать его внешним контролем и учителем, словом побуждая к действию. Например, после слов родителя о том, как надо рисовать дом, ребенок начинает сначала вслух повторять свои шаги в рисовании. Если говорить о детях подросткового возраста, опыт совместной деятельности с родителями, а также интерес со стороны последних к ним и к их увлечениям благоприятно влияет на переход от детской модели поведения ко взрослой, так как ребенку важно установить новые для него равноправные взаимоотношения с родителями [4].

Современные авторы также обращают свое внимание на взаимодействие разных поколений, членов семьи, при этом выделяя не только развивающий и социализирующий аспекты данной деятельности, но и эмоциональный, т. е. поддержание позитивных детско-родительских отношений и благоприятного климата в семье [3]. Однако с развитием доступности мобильных телефонов и интернет-ресурсов уже с раннего детства вероятно возникновение проблемы разобщенности и сокращения совместной деятельности родителя и ребенка. Все чаще дети используют Сеть как площадку для реализации своих интересов, будь то игры или просмотры понравившегося контента, в то время как родители не успевают приобщиться к их деятельности для совместного времяпровождения.

Для исследования совместной деятельности родителя и ребенка с использованием цифровых технологий был проведен опрос среди 22 респондентов (17 женщин и 5 мужчин) в возрасте от 32 до 46 лет, имеющих несовершеннолетних детей. Были получены следующие результаты.

Более, чем половина опрошенных (54,5 %), указали, что их дети часто используют телефон (ежедневно, более трех часов в сутки). 45,5 % участников исследования отметили умеренное пользование (менее трех часов в день).

13 респондентов (59,1 %) ответили, что хорошо осведомлены, что ребенок предпочитает делать в интернете, в то время как 40,9 % опрошенных дали отрицательный ответ.

На вопрос о совместной деятельности родителя и ребенка с использованием телефона (отдых или познавательная активность) 72,7 % респондентов ответили, что не имеют доступных или интересных ресурсов для этого. 27,3 % опрошенных отметили, что такая деятельность присутствует в их жизни, и один респондент уточнил о периодическом совместном просмотре семейных видео.

Результаты опроса показали активное использование телефона детьми, а также отсутствие у большинства опрошенных совместной деятельности с ребенком, используя цифровую среду.

Н. В. Сек и И. И. Какадий в своей работе «Социализация ребенка в цифровом обществе» пишут, что «в основе зоны ближайшего развития лежит не только совместная деятельность ребенка и взрослого, но также и онлайн-среда, как среда обитания и фактор социализации» [2]. И сейчас, находясь в эпохе информационных технологий, сложно отрицать их влияние на жизнь как взрослого человека, так и ребенка. Помимо поддержания совместной деятельности в процессе обучения, игры и других традиционных форм, необходимо развивать и взаимодействие

в онлайн-среде, так как ее роль постоянно увеличивается в современном обществе.

Для реализации этой идеи может быть предложено специальное психологическое приложение, совмещающее в себе такие функции совместной деятельности ребенка и взрослого, как обучающая (совместное выполнение когнитивных упражнений, изучение познавательных материалов) и релаксирующая, поддерживающая (игровые методики, совместные способы расслабления).

Список использованной литературы

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2024. – 411 с.
2. Сек, Н. В. Социализация ребенка в цифровом обществе / Н. В. Сек, И. И. Какадий // Бюллетень науки и практики. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-rebenka-v-tsifrovom-obschestve> (дата обращения: 18. 04.2024).
3. Суворова, О. В. Оценка уровней развития совместной деятельности в детско-родительских отношениях с младшими подростками / О. В. Суворова, И. В. Васина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovney-razvitiya-sovmestnoy-deyatelnosti-v-detsko-roditelskih-otnosheniyah-s-mladshimi-podrostkami> (дата обращения: 17.04.2024).
4. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 160 с.

К содержанию

П. А. ГУРЬЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ И ОТНОШЕНИЙ В ПАРЕ

Сегодняшний мир полон взаимодействий, решений и отношений. Молодые люди сейчас относятся к отношениям иначе, чем предыдущие поколения, более осознанно, так как современные отношения стали более открытыми и практичными, но при этом сохраняют важность эмоциональной связи и взаимной поддержки между партнерами. Вместе с тем, молодежь смотрит на «интернет-отношения», в которых часто показывают только

гармоничные чувства, в которых нет ни одного подозрения в сторону своего партнера и конфликтов между ними, а партнеры изображаются как понимающие и дополняющие друг друга. Поэтому юноши и девушки часто идеализируют свой союз, что в целом характерно для юношеского возраста. Но в реальности отношения приходится «строить», принимая партнера, определяя правила взаимодействия и роли, приспосабливаясь к привычкам и поведению. И в этих реальных отношениях юноши и девушки могут разочаровываться.

На отношения в паре влияют различные факторы, в том числе и опыт отношений со значимыми взрослыми, и в первую очередь, с родителями и другими членами семьи. В этой связи можно рассматривать в качестве значимого фактора тип привязанности. Автором теории привязанности является Дж. Боулби, английский психоаналитик, изучавший взаимоотношения детей и родителей или опекунов. Автор рассматривает привязанность как биологический инстинкт, в котором ребенок начинает искать близость со значимым взрослым, когда чувствует угрозу или дискомфорт, подчеркивает, что система привязанности имеет свою внутреннюю мотивацию, которая включает две противоположные тенденции: стремление к новому, к «опасности» и поиск поддержки и защиты. Чем больше опасность, тем острее потребность в контакте с матерью и ее защите, а при отсутствии опасности возможно физическое отдаление от объекта привязанности. Особенности близких отношений во взрослой жизни, такие как установление контакта или его избегание, построение и поддержание отношений, во многом зависят от типа привязанности, сформировавшегося у человека в детстве. Иными словами, привязанность – это база для всех видов отношений: романтических, платонических и семейных. Паттерны привязанности могут изменяться или увеличиваться со временем, в зависимости от жизненных обстоятельств.

Существует четыре основных типа привязанности: избегающе-отвергающая; тревожно-избегающая; тревожная; надежная.

Избегающе-отвергающая привязанность – модель поведения в отношениях, при которой партнер боится сближения. Данный тип привязанности описывает независимых людей, которые подавляют или скрывают свои эмоции. Таким людям трудно полностью погрузиться в отношения с партнером. Базовыми убеждениями этого типа считают ощущение собственного «несовершенства», сомнения в отношениях. *Тревожно-избегающая привязанность* характеризуется двойственностью в отношениях – люди постоянно колеблются между желанием близости с партнером и стремлением отстраниться, склонны слишком детально анализировать даже малейшие проявления эмоций. Они имеют убеждение «близость – это угроза», что приводит к обидам или подавленности.

Тревожная привязанность проявляется в жертвенности, стремлении «порадовать других» даже во вред собственным интересам, постоянной потребности в близости и одобрении партнера. Люди с таким типом привязанности плохо воспринимают разлуку с партнером, часто ревнуют и беспокоятся, если партнер отдаляется, часто путают компромисс и жертвенность, либо заикливаются на своих потребностях, либо полностью отказываются от них. *Надежная привязанность* включает способность оказать поддержку, открытость в общении с друзьями и романтическими партнерами. Индивиды с надежным типом привязанности умеют стоять хорошие отношения с партнером и поддерживать их, не создавая конфликтов, а стараясь договариваться и идти на компромиссы. Они довольны собой и партнером, умеют устанавливать гибкие правила в отношениях и четко понимают, где проходят границы.

Эмпирическое исследование проводилось в анонимной форме, его участниками стали 40 респондентов в возрасте 21–25 лет. Были использованы следующие методики: «Тест на тип привязанности» (автор Таис Гибсон) и «Шкала подходов любви» (авторы К. Хендрик и С. Хендрик).

Результаты исследования показали преобладание надежного типа привязанности (58 % респондентов), что указывает на высокую распространенность устойчивых и гармоничных форм взаимодействия среди респондентов. У 15 % опрошенных он «сочетается» с ненадежными типами привязанности, что указывает на тенденцию к построению разных типов отношений одним человеком в зависимости от особенностей партнера.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выделены взаимосвязи между каждым типом привязанности и особенностями отношений в паре в группе респондентов. В частности:

1. Избегающе-отвергающий тип привязанности связан с чувственностью ($r = -0,51$, $p \leq 0,01$) и игривостью ($r = 0,403$, $p \leq 0,01$) как характеристиками отношений. Следовательно, респондентов с данным типом привязанности характеризуют игровая ориентация в отношениях, тенденция к поверхностности чувств, обману и манипулированию, сосредоточение на нескольких «объектах любви», избегание эмоционально насыщенного общения с партнером, физической и эмоциональной близости с ним.

2. Тревожно-избегающий тип привязанности положительно коррелирует с игривостью ($r = 0,399$, $p \leq 0,05$) и манией ($r = 0,555$, $p \leq 0,01$) в отношениях, что свидетельствует о внутреннем конфликте между желанием близости с партнером и страхом перед ней, проявляющемся в эмоциональной нестабильности и навязчивости, эмоциональном отстранении и поиске подтверждения любви со стороны партнера.

3. Тревожный тип коррелирует с манией ($r = 0,535$, $p \leq 0,01$), подтверждая склонность респондентов с данным типом привязанности к интенсивным и навязчивым эмоциональным переживаниям.

4. Надежный тип привязанности связан с чувственностью ($r = 0,4$, $p \leq 0,01$), и манией ($r = -0,342$, $p \leq 0,05$). Это отражает более зрелый и сбалансированный стиль общения с партнером, основанный на взаимопонимании, эмоциональной включенности в отношения, их насыщенности, стремлении к близости с ним при отсутствии навязчивого поведения, что способствует формированию устойчивых и гармоничных отношений.

Таким образом, тип привязанности играет ключевую роль в формировании качества отношений в паре. Полученные результаты могут быть полезны как для специалистов в области психологии, так и для широкой аудитории, стремящейся к осознанным и здоровым партнерским отношениям.

К содержанию

П. А. ГУРЬЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Проблема изучения личности пожилых людей приобретает все большую актуальность в связи с общемировой тенденцией старения населения. Личность пожилого человека представляет собой сложную и многогранную систему, формирование которой обусловлено как универсальными процессами старения, так и уникальным жизненным опытом, накопленным в течение предыдущих лет. В связи с этим, изучение личности в пожилом возрасте сопряжено с рядом трудностей, требующих осмысления и разработки адекватных подходов.

Одной из основных проблем изучения личности у пожилых людей является кризис при переходе человека от трудовой деятельности к пенсионному периоду [1; 2]. Возрастные кризисы вызваны, прежде всего, разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением другой, которая более соответствует новому уровню психологического развития человека. Каждый возрастной кризис – это изменение мировоззрения человека, а также перемена его положения по отношению как к обществу, так и к самому себе. Научиться воспринимать себя, нового, с положительной точки зрения – поможет преодолеть психологические трудности возрастных кризисов.

В качестве следующей проблемы можно выделить изменение жизненных приоритетов пожилого человека. Выход на пенсию часто приводит к утрате четкого распорядка дня, привычного социального окружения и чувства востребованности. Смена активной трудовой деятельности бездействием может вызвать чувство опустошенности и утрата смысла жизни [2; 3]. Изучение личности в этом контексте требует понимания механизмов перестройки идентичности и поиска новых источников самореализации.

Еще одна проблема функционирования личности пожилых людей связана с ухудшением их здоровья. Физические и хронические заболевания, а также снижение функциональных возможностей существенно влияют на самооценку и качество жизни пожилых людей [2]. Ограничения, связанные со здоровьем, могут приводить к чувству беспомощности, зависимости от окружающих и снижению уверенности в себе.

Следующий важный аспект функционирования личности пожилых людей связан с сужением круга общения и потерей друзей. С возрастом социальные связи часто ослабевают из-за смерти близких, переезда друзей и снижения социальной активности. Одиночество и недостаток общения могут усугублять негативные переживания и снижать уровень личного благополучия [1]. Также к этому кругу проблем можно отнести дискомфорт пожилых людей от пребывания в замкнутом пространстве. Ограничение мобильности и снижение физических сил могут приводить к тому, что пожилые люди проводят большую часть времени в замкнутом пространстве, что усиливает чувство одиночества и изоляции [2].

Еще одной проблемой пожилых людей является ослабление эмоциональной сферы. Эта проблема выражается в снижении впечатлений красочности и яркости, отсюда возникает снижение интереса к настоящему и усиление привязанности пожилых людей к прошлому, к постоянным воспоминаниям [3]. Изменения в эмоциональной сфере, могут проявляться в склонности к постоянной грусти, плаксивости, в усилении неконтролируемых эмоциональных реакций [1].

Изучение личности пожилых людей – это не просто академическая задача, но и необходимость для создания гуманного и поддерживающего общества, уважающего и ценящего свое старшее поколение. Преодоление методологических и этических барьеров, а также принятие целостного подхода, позволит нам приблизиться к пониманию личностных особенностей и жизненных обстоятельств пожилых людей. Цель последующих исследований в этой области должна заключаться не только в описании проблем, но и создании практических инструментов и программ, способствующих сохранению психологического благополучия и поддержанию чувства значимости, а также ценности жизни в пожилом возрасте.

Список использованной литературы

1. Носко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособие / И. В. Носко. – Владивосток : Дальневосточный гос. университет, 2003. – 127 с.
2. Регуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
3. Северин, А. В. Социально-психологическая адаптация пожилых людей к изменяющемуся миру: психологические проблемы пожилых и способы их решения : монография / А. В. Северин. – Брест : Альтернатива, 2020. – 84 с.

К содержанию

Д. И. ДОМБРОВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Лагуновская

ПОНИМАНИЕ СЧАСТЬЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА В ПСИХОЛОГИИ

В современной науке существует множество подходов к определению понятия счастья. Также понимание счастья зависит от индивидуальных характеристик личности, условий ее жизни, уровня благосостояния социокультурного контекста и других факторов. Для кого-то – это профессиональная реализация и финансовый успех, для другого – дом, полный любимых людей. Иногда счастье связано со свободой, когда человек способен самовыражаться и представлять себя миру так, как он хочет. Люди, чаще испытывающие счастье, имеют собственные эффективные стратегии реакций на сложности, трудности и имеющиеся проблемы, при которых плохие известия или события не несут разрушающего эффекта. В данной статье ставится следующая цель: рассмотреть понимание счастья как актуальную проблему в современной психологии.

Счастье может быть представлено в жизни человека в следующих измерениях:

1. Ситуационно возникающая эмоция, которую часто синонимически обозначают и словом «радость».
2. Процесс осмысления жизненного пути, который заключается в оценке опыта и результатов самореализации и раскрытия собственного потенциала.

3. Внутреннее благополучие, при котором человек испытывает удовлетворение.

4. Осознанный выбор, когда человек принимает решение быть счастливым, даже если внешние обстоятельства говорят об обратном (В. Франкл).

В психологическом осмыслении счастье целесообразно рассматривать как категорию, превышающую понимание его как отличное настроение здесь и сейчас, которое сегодня может посетить человека, а завтра – смениться пессимизмом. Речь идет о комплексном взгляде на жизнь человека, подразумевающем оценку происходящего на уровне всесторонней удовлетворенности.

Уровень эмоционального благополучия свидетельствует о способности человека управлять различными сферами своей жизни, в том числе, и эмоциональной, что особенно важно, когда внешние обстоятельства бросают вызов и подрывают ощущение стабильности.

Феномен счастья волновал мыслителей еще в Древней Греции, а в 21 веке ему уделяют активное внимание в психологии и даже в нейробиологии. Так, древнегреческие мыслители ассоциировали счастье с гедонизмом и эвдемонизмом, переживанием счастливых моментов жизни, когда человек чувствует расслабление и удовольствие, не испытывая проблем в собственной жизни и тревог окружающего мира. В современной науке преобладает подход, согласно которому счастливый человек рассматривается как удовлетворенный своей жизнью и испытывающий удовольствие.

При этом необходимо обратить внимание на то, что для категории счастья сложно подобрать объективную оценку. Только сам человек, основываясь на результатах саморефлексии, способен оценить, счастлив ли он и насколько. Конечно, известны разнообразные инструментальные методики оценки уровня счастья, среди них можно назвать индекс счастья Стина. Методика его расчета содержит в себе информацию о дисперсии двух переменных: субъективной оценке персонального счастья ($q1$) и субъективной оценке удовлетворенности жизни ($q2$): $Ii = 9 - (qi1 + qi2)$.

Современному человеку предоставляется целый ряд техник саморазвития и самосознания, которые могут способствовать обретению внутреннего покоя, уверенности и гармонии [1]:

1. Медитация, позволяющая осознать и контролировать мысли, уравновесить эмоции и научиться жить в моменте. Регулярная медитативная практика способствует улучшению психического здоровья, снижению уровня стресса и тревоги, а также укреплению внутренней устойчивости.

2. Работа над самосознанием, включающая в себя осознание своих сильных и слабых сторон, анализ своих мыслей и эмоций, а также развитие самоанализа. Чем глубже человек понимает себя, свои потребности и желания, тем легче ему удастся достигать внутреннего равновесия и гармонии.

3. Ведение дневника, представляющее собой запись мыслей, чувств и переживаний, помогает прояснить свои внутренние процессы, увидеть связи между событиями и эмоциями, а также выявить повторяющиеся образцы поведения.

4. Любовь к себе – способность к бережному и доброжелательному отношению к себе – помогает человеку принять себя таким, какой он есть, преодолеть негативные убеждения о себе и развить чувство собственной ценности. Это способствует укреплению внутреннего равновесия, устойчивости и уверенности.

Таким образом, в современной психологии целесообразно рассматривать счастье с точки зрения комплексного подхода к достижению эмоционального благополучия и личностного роста, ориентированного на понимание человеком самого себя, своих эмоций и потребностей, развитие своего внутреннего мира и умение строить гармоничные отношения с окружающим миром.

Список использованной литературы

1. Лабковский, М. А. Счастье быть собой: путь к эмоциональному благополучию / М. А. Лабковский. – М. : Эксмо, 2019. – С. 200–241.

К содержанию

А. Д. ЕВДОКИМОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХА И СТЫДА У ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В силу множества причин, таких как социальные установки, гендерные стереотипы и интериоризируемые модели поведения [1; 2], актуально исследование особенностей переживания стыда и страха у женщин в связи с уровнем их эмоционального интеллекта (ЭИ), а также возможностей их трансформации в терапевтических целях.

В нашем исследовании приняли участие 60 человек: 30 девушек 18–24 лет и 30 женщин в возрасте 25–50 лет. Выборка состоит из студентов дневной и заочно форм получения высшего образования УО «БрГУ имени А. С. Пушкина», УО «ГрГУ имени Я. Купалы», отобранных случайным образом.

Полученные результаты корреляционного анализа параметров стыда и страха с уровнем ЭИ (коэффициент ранговой корреляции r_s , Спирмена) указывают на связь отдельных аспектов структуры страха и стыда у девушек с навыками первичного распознавания и когнитивной обработки эмоциональных реакций. Обратим внимание, что эти связи отражаются на распознавании эмоций других женщин чаще, чем эмоций мужчин, что может иметь множество потенциальных объяснений. Известно, что эмоции, выражаемые женщинами, в целом лучше распознаются окружающими [1]. Также можно предположить, что именно распознавание эмоций лиц своего пола является залогом успешной социализации и ролевого моделирования.

Также было выявлено, что при повышении уровня ЭИ девушки более склонны к оценке страха как личностной черты ($r_s = 0,393$, $p \leq 0,05$) и к переживанию социальной боли как страха нарушения значимых отношений, возможности возникновения конфликта и необходимости отстаивать собственную позицию в ущерб взаимоотношениям с окружающими ($r_s = 0,485$, $p \leq 0,01$). Также при повышении уровня ЭИ возрастает и тенденция к страхам в рамках профессиональной деятельности при принятии ответственных решений, установлению авторитета в рамках рабочего коллектива и сомнениям в собственной компетентности ($r_s = 0,37$, $p \leq 0,05$). Некоторые показатели ЭИ также положительно связаны с высокой возбудимостью нервной системы девушек: чем выше уровень нейротизма, тем лучше они распознают эмоции лиц собственного пола ($r_s = 0,48$, $p \leq 0,05$).

В выборке женщин можно наблюдать более глубокую и разностороннюю взаимосвязь параметров переживания страха и стыда с различными компонентами ЭИ у женщин. Исходя из результатов, можно утверждать, что повышение уровня ЭИ у данной категории респондентов способствует снижению напряженности в случае переживания страха, а также снижению частоты и интенсивности стыда. Так, женщины с более высоким уровнем ЭИ меньше боятся затруднений в профессиональной деятельности ($r_s = -0,689$, $p \leq 0,01$), крови, болезней и лечения ($r_s = -0,519$, $p \leq 0,01$), морального несоответствия нормам ($r_s = -0,480$, $p \leq 0,01$) и др.

Рассмотрим результаты статистического анализа различий показателей страха, стыда и ЭИ у девушек и женщин по критерию Манна-Уитни.

Согласно полученным данным, значимые различия относительно параметров страха наблюдаются по шести шкалам. Женщины более склонны к переживанию социальной боли по сравнению с девушками ($U = 0,009$,

$p \leq 0,01$), т. е. женщины более склонны бояться конфликтов, разрушения социальных отношений и собственной социальной несостоятельности. Также женщины более остро ощущают экстремальный страх по сравнению с девушками ($U = 0,0001$, $p \leq 0,01$), т. е. они значительно менее склонны к рискованному поведению. То же наблюдается и относительно страха жизнедеятельности ($U = 0,026$, $p \leq 0,05$) и положительных социальных последствий страха ($U = 0,031$, $p \leq 0,05$): женщины более склонны бояться кризисных общественных явлений и социальной несправедливости, при этом они чаще оценивают свой опыт переживания страха как «полезный» (т. е. как позволивший им стать более осведомленными и осторожными во взаимодействии с окружающими). Девушки чаще переживают моральный страх ($U = 0,038$, $p \leq 0,05$) и более склонны к экстернальной регуляции страха ($U = 0,020$, $p \leq 0,05$): боятся собственной аморальности и несформированности ценностной позиции относительно жизненных выборов, при этом чаще опираются на внешние ресурсы в регуляции чувства страха и имеют тенденцию к оценке внешних факторов как провоцирующих страх, нежели концентрируются на своих стратегиях его переживания и преодоления.

Женщины имеют более высокий совокупный уровень ЭИ ($U = 0,021$, $p \leq 0,05$), при этом различия в большей мере прослеживаются в понимании своих эмоций ($U = 0,008$, $p \leq 0,01$) и эмоций окружающих ($U = 0,035$, $p \leq 0,05$). Это может указывать на повышение уровня ЭИ в связи с накоплением жизненного опыта и более точным пониманием эмоциональных реакций и их причин в отношении как собственных, так и реакций других людей в ходе личностного развития.

Также значимые различия наблюдаются по параметрам вины ($U = 0,006$, $p \leq 0,01$), бета-гордости ($U = 0,0001$, $p \leq 0,01$) и альфа-гордости ($U = 0,003$, $p \leq 0,01$), значения шкал выше у женщин. Это значит, что в ходе возрастного развития, с одной стороны, наблюдается более строгая оценка собственного поведения относительно принятых в конкретном обществе норм и ценностей, при этом улучшается способность чувствовать удовлетворение относительно поступков личности и удовлетворенность своей личностью в целом.

Представленные данные указывают на повышение склонности к некоторым видам страха (жизнедеятельности, экстремального) и к воздействию страха на социальную сферу жизни респонденток в ходе развития личности в рамках женской выборки. При этом повышается и толерантность к другим видам страха (морального), а опыт переживания страха чаще оценивается как позитивный. Также с возрастом наблюдается повышение общего уровня ЭИ, а особенно способности осознавать свои и чужие эмоции в различных ситуациях, увеличивается тенденция к чувству гордости за свои поступки и личность. Однако при снижении склонности испытывать страх относительно

собственной аморальности, проявляется более критичная оценка своих действий. Данное явление можно связать с более устоявшейся ценностной концепцией личности женщин в силу приобретаемого опыта и синхронизации норм, принятых в обществе, с индивидуальным понятием нормы.

Понимание приведенных особенностей позволяет сделать вывод, что развивать эмоциональный интеллект целесообразно в выборке девушек с целью снижения напряжения при переживании страха и стыда. В выборке женщин возможно рассматривать отдельные виды страха (экстремальный, жизнедеятельности) как терапевтическую мишень. При этом в обеих выборках значимо исследование профессионального самосознания вне зависимости от уровня эмоционального интеллекта респонденток.

Список использованной литературы

1. Иванова, Е. С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов / Е. С. Иванова // Образование и наука. – 2011. – № 7 (86). – С. 65–74.

2. Солдатова, Г. У. Особенности восприятия и воспроизведения эмоций у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта / Г. У. Солдатова, А. Ф. Гасимов // Вестник МГОУ. Сер. Псих. науки. – 2018. – № 4. – С. 62–73.

К содержанию

Л. В. ЖАРИН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. А. Окулич

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В последние годы в контексте проблемы эффективного развития детей в обществе смещается акцент со знаниевой парадигмы обучения на развивающую парадигму, что нашло отражение в государственном образовательном стандарте. Указанные тенденции затрагивают не только целеполагание обучения и воспитания, но предъявляют новые требования к личности педагога, к четкости его социальной и профессиональной позиций, которые отражаются на стиле педагогической деятельности и стиле педагогического общения.

Педагогический стиль определяется как система педагогических средств и методических приемов, которые используются педагогом в учебном процессе и во взаимоотношениях с учащимися, характеризующая его педагогическую индивидуальность. Стиль деятельности

педагога воздействует не только на учебные результаты его учеников, но и на психологические факторы учебной деятельности учащихся, на развитие их личности. Он реализуется в соответствующих формах организации деятельности и общения детей и имеет характерные способы реализации отношения учителя к личности учащегося, связанные с достигнутым уровнем профессиональной и педагогической деятельности.

Проблемой стиля педагогического взаимодействия и педагогической деятельности занимались такие ученые, как Н. А. Березовин, И. А. Зимняя, А. В. Киричук, Я. Л. Коломинский, А. А. Русалинова и др.

Целью проведенного нами исследования являлось определение особенностей индивидуального стиля деятельности у педагогов творческого профиля. Объект исследования – индивидуальный стиль деятельности.

Для достижения указанной цели была сформирована выборка ($n = 60$) из числа преподавателей гуманитарного профиля (преподаватели УО «БрГУ имени А. С. Пушкина»; $n = 20$), технического профиля (преподаватели УО «БГТУ»; $n = 20$) и творческого профиля (преподаватели УО «Брестский государственный музыкальный колледж имени Григория Ширмы» и УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств»; $n = 20$). Респонденты были разделены на три группы по профилю специальности. В качестве методов исследования применялись: опросник «Анализ стиля педагогической деятельности» (А. М. Маркова, А. Я. Никонова); для оценки достоверных различий между тремя группами респондентов использовался критерий Краскела-Уоллиса.

Результаты исследования стилей педагогической деятельности в разрезе групп педагогов различных профилей выглядят следующим образом.

Для педагогов гуманитарного профиля преобладающим является *рассуждающе-импровизационный* стиль педагогической деятельности – присущ 80 % респондентов и указывает на их ярко выраженную ориентацию на процесс и результаты обучения, использование узкого круга методов и приемов обучения, редкое использование групповых обсуждений, умеренный темп работы в целом. У 50 % респондентов выявлен *эмоционально-методический* стиль, также ориентированный на процесс и результаты обучения, но предполагающий широкий спектр методических приемов, частое использование групповых обсуждений и умение планировать преподавательскую деятельность. Значит, педагоги гуманитарного профиля при их ориентированности на процесс и результаты обучения выбирают указанные стили педагогической деятельности в зависимости от формы занятий и специфики учебной группы. Рассуждающе-методичный стиль педагогической деятельности

выражен только у 20 % и имеет низкие показатели у 5 % респондентов, а эмоционально-импровизационный выражен лишь у 15 % респондентов рассматриваемой группы; у 75 % и 85 % педагогов гуманитарного профиля указанные стили находятся на среднем уровне выраженности.

Рассуждающе-импровизационный стиль свойственен 65 % педагогов технического профиля, а *эмоционально-методический* – 40 % респондентов указанной группы; этим же стилям присущ средний уровень выраженности. Как и в предыдущей группе, рассуждающе-методичный и эмоционально-импровизационный стили педагогической деятельности выражены только у 20 % и 15 % респондентов, но при этом у 5 % респондентов каждый из указанных стилей деятельности отмечается низкой степенью выраженности.

Наконец, в группе респондентов творческого профиля *рассуждающе-импровизационный* стиль педагогической деятельности присущ подавляющему большинству респондентов – 90 %, а *эмоционально-методический* – 55 %; эмоционально-импровизационный стиль характерен для 35 %, а рассуждающе-методичный – 20 %, и у 5 % педагогов творческого профиля этот стиль находится на низком уровне.

Сравнение средних баллов, набранных респондентами каждого педагогического профиля, показало, что: а) у педагогов гуманитарного профиля несколько выше, чем у других, баллы по эмоционально-методическому стилю (14,6) и рассуждающе-методичному стилю (10,1); б) у педагогов творческого профиля выше, чем у других, показатели по эмоционально-импровизационному стилю (9,1) и рассуждающе-импровизационному стилю (12,4).

Оценка достоверных различий между показателями стиля педагогической деятельности у педагогов гуманитарного, технического и творческого профилей, проведенная с применением критерия Краскела-Уоллиса, показала, что между ними существуют достоверные различия: педагогический стиль «эмоционально-импровизационный» более характерен для педагогов творческого профиля, т. е. у них более выражена ориентация на процесс обучения, умение интересно подать материал, высокая оперативность и интуитивность, склонность стимулировать спонтанные мысли учеников, использование разнообразных методов обучения, но присутствует также недостаток обратной связи с учащимися, недостаточное планирование учебного процесса – по сравнению с педагогами гуманитарного профиля и технического профиля.

Таким образом, психологические особенности преподавателей могут значительно варьироваться в зависимости от профиля специальности. Отличительными особенностями педагогов гуманитарных профилей являются: эмпатия и эмоциональная отзывчивость, коммуникабельность.

Педагоги естественнонаучных профилей обладают следующими свойствами: аналитическое мышление, структурированность, техническая грамотность, практическая направленность, инновационность. Педагогов творческих специальностей отличает креативность, эмоциональная выразительность, интуитивность.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы руководителями и сотрудниками образовательных учреждений при организации работы по развитию индивидуального стиля деятельности преподавателей различных профилей. Также результаты исследования полезны для интеграции теоретических знаний и практических навыков при подготовке будущих педагогов в вузах, и в дальнейшем их профессиональной адаптации через стажировки и курсы повышения квалификации. Использование результатов исследования для профилактики профессионального выгорания позволит создать условия для поддержки психоэмоционального состояния и профессионального роста педагога.

К содержанию

Е. В. ЖИГАР

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

СТИЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Понятие стиля деятельности занимает важное место в психологии труда, образования и жизни. Стил ь деятельности рассматривается как индивидуально устойчивый способ выполнения заданий, включающий систему приемов, методов и стратегий, с помощью которых субъект организует свою деятельность для достижения результатов в условиях определенных требований. Он отражает личностные особенности, опыт и уровень развития саморегуляции.

Переход к профессиональному образованию в высшей школе сопровождается не только изменением содержания учебной деятельности, но и эволюцией индивидуального стиля ее осуществления. Как подчеркивает А. К. Маркова, индивидуальный стиль деятельности формируется на основе системного взаимодействия личностных особенностей и требований определенной деятельности [1]. Это означает, что стиль отражает не только личностные качества, такие как организованность,

настойчивость, эмоциональная устойчивость, но и характеристики образовательной и профессиональной среды, в которой находится студент.

Стили деятельности студентов зависят не только от их индивидуальных особенностей, но и от специфики выбранного ими профессионального образования. Разные направления обучения предъявляют разные требования к личности и деятельности студента, что, в свою очередь, способствует выработке определенных устойчивых стратегий и моделей поведения в образовательной и профессиональной среде.

Так, студенты технических и инженерных специальностей склонны к аналитическому стилю деятельности. Их поведение в учебных ситуациях характеризуется четкой ориентацией на планирование, логику, структурированную информацию и рациональное решение проблем, а в контексте решения профессиональных задач они чаще ориентируются на алгоритмы, нормы и технические стандарты.

Студенты педагогических и гуманитарных специальностей, напротив, чаще демонстрируют гибкий и вариативный стиль деятельности, включающий высокий уровень эмпатии, импровизации и взаимодействия. Их стиль определяется потребностью в развитии межличностных отношений и способностью адаптироваться к эмоциональному контексту ситуации.

Для анализа характеристик стилей учебной и профессиональной деятельности мы использовали методику «Опросник стилей деятельности LSQ», разработанный на основе модели П. Хани и А. Мамфорда. Методика направлена на выявление преобладающего отношения к учебной и профессиональной деятельности.

Эмпирическую выборку составили 30 студентов гуманитарных специальностей (студенты психолого-педагогического факультета БрГУ имени А. С. Пушкина), из них 15 юношей и 15 девушек; 30 студентов технических специальностей (студенты машиностроительного факультета БрГТУ), из них 15 юношей и 15 девушек.

Мы подсчитали процентную долю респондентов, продемонстрировавших различные уровни исследуемых стилей деятельности. Данные представлены в таблице.

Расчет различий между студентами-психологами и студентами-инженерами в выраженности различных стилей деятельности с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что эти различия не значимы. То есть студенты демонстрируют приверженность к различным стилям деятельности, независимо от выбранной специальности профессионального обучения. Возможно, это объясняется тем, что профессиональная деятельность студентами еще не в полной мере освоена, чтобы оказать влияние на стиль деятельности, а условия и требования обучения в высшей

школе в целом одинаковы для студентов всех специальностей. Тем не менее, мы можем наблюдать некоторые тенденции, которые со временем могут приобрести вид закономерностей.

Таблица – Стили деятельности студентов-психологов и студентов-инженеров, в %

Стили деятельности	Уровень выраженности стиля					
	низкий		средний		высокий	
	психолог	инженер	психолог	инженер	психолог	инженер
деятель	73,33	66,67	13,33	10	13,33	7
рефлексирующий	46,67	30	16,67	23,33	36,67	46,67
теоретик	23,33	20	33,33	40	43,33	40
прагматик	56,67	56,67	13,33	26,67	30	16,67

У студентов обеих специальностей наиболее ярко выражен рефлексивный и теоретический стиль. Это говорит о том, что и инженеры, и психологи склонны к рефлексии, анализу происходящего и систематическому подходу к обучению. Почти половина студентов в обеих группах продемонстрировали высокий уровень рефлексивности. Студенты-психологи чуть чаще находились на среднем уровне, что вполне логично – в этой профессии важно не только наблюдать за другими, но и глубоко размышлять над собственными действиями. Инженеры также демонстрируют способность к рефлексии, что помогает им анализировать свои технические решения и оценивать их последствия.

Что касается теоретического стиля, то и здесь есть сходство: большинство студентов обеих специальностей демонстрируют высокий или средний уровень знаний. Это свидетельствует о хорошем развитии логического мышления, способности систематизировать знания и обосновывать свои действия. Эти навыки важны как в инженерном деле, так и в психологии – хотя и с разным акцентом, но оба требуют умения работать с теоретическим материалом.

Наиболее яркие различия наблюдались в стилях активности и прагматизма. У студентов-инженеров деятельностный стиль выражен слабо – более 70 % из них показали низкий уровень. У студентов-психологов этот показатель несколько ниже (60 %), при этом большая доля студентов демонстрирует высокий уровень активности. Возможно, это связано с тем, что психологи в процессе обучения чаще сталкиваются с ситуациями, требующими быстрой реакции и гибкости в общении.

Инженеры же обычно работают по строгим алгоритмам, где спонтанность не всегда уместна.

Интересным оказался и прагматичный стиль. Несмотря на то, что большинство студентов в обеих группах показали низкий уровень практической направленности, количество студентов с высоким уровнем прагматизма оказалось почти в два раза выше среди инженеров. Это может говорить о том, что студенты-инженеры больше ориентированы на практическое применение знаний и достижение конкретного результата.

Таким образом, можно сказать, что студенты-психологи более склонны к рефлексии, самонаблюдению и логическому осмыслению ситуации, но не всегда готовы к активным действиям и применению знаний на практике. Студенты-инженеры демонстрируют схожую склонность к теоретизированию и рефлексии, но среди них несколько больше тех, кто готов применять знания на практике и ориентирован на результат.

Список использованной литературы

1. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

К содержанию

О. Г. ЗАДАЛЯ

Беларусь, Барановичи, БарГУ

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В АБФФ С ЮНЫМИ СПОРТСМЕНАМИ

С. Бриль писал, что природа не так щедра, чтобы одновременно и в одинаковой степени одарить и быстротой, и выносливостью, и интеллектом, и боевитостью, и определенным набором свойств личности... Поэтому одному спортсмену всегда более удаются созидательные действия, другому – разрушительные, один больше организатор, другой – планировщик, третий – реализатор, т. е. каждый игрок предрасположен к отдельным амплуа [1].

В работе психолога в АБФФ, особенно на начальном этапе, имеется ряд проблем, которые он должен знать и учитывать в ходе деятельности.

1. *Ограниченность времени на проведение психологической работы.* Тренеры, спортсмены и родители не очень любят тратить свое время на не совсем понятную для них деятельность, что может приводить к срывам

намеченной психологом работы со стороны тренеров и спортсменов. Даже если тренер и спортсмены на словах не против работы, проводимой психологом, им постоянно что-то мешает ею заниматься. Поэтому психолог должен так планировать свою деятельность, чтобы она не требовала больших затрат времени от участников. Например, короткие беседы на 5–10 минут со спортсменами перед тренировкой не будут обременительными, а на 30–40 минут будут восприниматься не очень позитивно. То же – в отношении диагностики.

2. Поддержание интереса к психологической работе среди тренеров и спортсменов. Тренер и спортсмены, особенно старшего возраста, должны получать оперативную информацию после проведения каких-либо исследований как можно быстрее, иначе интерес к ней может быстро исчезнуть и последующие исследования могут не состояться. Полученная информация должна предоставлять факты, констатировать наличие или отсутствие тех или иных психологических характеристик, а также обязательно сопровождаться рекомендациями, которые тренер может реально использовать в своей деятельности. При подготовке информации для тренеров психолог должен учитывать менталитет тренеров, многие из которых считают, что сами неплохо разбираются в психологии. Поэтому вся информация, которую они получают, не должна (особенно на первых этапах работы с тренером) затрагивать самолюбие тренера и, если необходимо, очень тактично указывать на психологические недоработки в тренерской работе. В противном случае тренер может просто заблокировать работу психолога под разными предлогами.

3. Оперативность психологической работы. Появление психолога на начальном этапе его работы вызывает определенный интерес и какие-то ожидания со стороны большинства тренеров: «Посмотрим, что он может». При этом настоящая психологическая работа – достаточно длительный процесс, и достижение поставленных задач требует много времени, поэтому психолог должен иметь «оперативный вариант работы», который позволит ему в достаточно короткое время выдать определенный результат, интересный и значимый для тренера. Это могут быть результаты психодиагностики, включение методов психорегуляции, прежде всего идеомоторной тренировки. Психологическая работа – не столько инструментальная деятельность (которую наглядно видно), сколько работа, направленная на психологизацию тренировочного процесса, результаты которой достаточно отсрочены. Необходимость достижения конкретных результатов вызвана и тем, что тренер – прежде всего методист, который привык работать по определенному алгоритму на технику, тактику и развитие физических качеств, когда результаты данной работы в определенной степени предсказуемы по времени и по эффективности. Поэтому работа с неопределенными результатами

воспринимается им недостаточно позитивно. Психолог должен это учитывать, предлагая тренеру, спортсмену те или иные виды психологической деятельности, т. е. его работа должна быть в определенной степени технологизированной и иметь свой алгоритм как по времени, так и по результатам.

4. *Понимание специфики тренировочного и соревновательного процесса конкретного вида спорта.* Важным психологическим фактором признания психолога тренерами является понимание им специфики спортивной деятельности. Поэтому успешно в спортивной психологии работают бывшие спортсмены, тренеры, которые изнутри знают, какие психологические проблемы возникают у тренера, спортсмена, и значительно реже специалисты, пришедшие из смежных областей (педагогической и медицинской психологии, психотерапии и т. д.).

5. *Не гарантировать 100 % успех, а гарантировать 100 % безопасность «психологического воздействия».* Очень осторожно психолог должен давать авансы на получение положительного эффекта от использования тех или иных психологических методов. Лучше всего начать работу с психодиагностики, предложив создать банк данных на всех спортсменов, взяв на выполнение этой работы 2–3 месяца. Это позволит начать конкретную работу и познакомиться с ситуацией в данной АБФФ, с тренерами и тренировочным процессом. Одновременно у психолога будет время для персональных встреч с тренерами и обсуждения с ними программы будущей работы. При этом важно оговорить, что будет делать тренер, а что – психолог, сроки и режим работы психолога в этой группе. Одновременно должны быть установлены часы консультаций для тренеров и спортсменов.

Следующий этап работы – составление программы психологической работы с тренерами. Данная программа должна учитывать возраст, уровень спортивного мастерства и решать задачи, которые можно решать именно на данном возрастном этапе подготовки в группе этого тренера.

Место психолога в этой работе имеет один вектор – включение тренера в решение проблем и трудностей юных спортсменов. Однако работа со спортсменом должна обязательно проводиться при согласовании с тренером, иначе может возникнуть конфликт между психологом и тренером (тренеры ревностно относятся к вмешательству в его работу других лиц). Самое опасное – если спортсмен станет предметом конфликта. Рекомендации и результаты работы со спортсменом должны быть согласованы с тренером, чтобы не создавать в будущем трудностей для данного спортсмена. Полезно организовывать семинар для тренеров, на котором необходимо раскрыть особенности становления спортсменов данного возраста, рассмотреть и обсудить влияние данного возраста на дальнейшие достижения в спортивной деятельности.

Важное место в работе психолога на этом этапе должен занять психологический анализ предлагаемой тренером и выполняемой спортсменом нагрузки. Опасность заключается в том, что тренер может перегрузить спортсмена, а это, помимо снижения работоспособности, негативного влияния на здоровье, вызывает психологическую перегрузку, создавая у спортсмена состояния психического перенапряжения. Психическое перенапряжение при все увеличивающемся объеме и интенсивности нагрузок может проходить три стадии: 1) нервозность, когда еще можно тренироваться на повышенных нагрузках; 2) порочная стеничность: психическое напряжение достигло максимального предела, необходимо принимать определенные меры для оптимизации психического состояния спортсмена и начинать регулировать или снижать нагрузки. Если этого не происходит, наступает стадия 3) астеничность, после возникновения которой можно потерять спортсмена, потому что на этой стадии спортсмен перестает верить в себя, не видит для себя перспектив в спорте. Выявление данных стадий – прежде всего прерогатива тренера, который должен знать о возможности их появления; когда он видит, что наметилось движение от первой стадии ко второй – информировать психолога, вместе с ним анализировать эту ситуацию и искать путь выхода из нее. На этом этапе возможно использование психотехнологии по формированию психологической стабильности и психической надежности.

Важным средством повышения эффективности тренировочного и соревновательного процесса может стать использование психической саморегуляции. Помимо задач, решаемых на предыдущем этапе, она в значительно большем объеме должна быть использована для подготовки к выступлению на соревновании, превратиться в психоформирующую тренировку.

Таким образом, основные задачи психолога в АБФФ являются: 1) организация совместной работы с тренером, включение его в процесс психологической работы; 2) организация работы по четырем направлениям: психодиагностика, психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации, психологическая подготовка, управление состоянием и поведением спортсмена; 3) психологизация тренировочной работы со спортсменами; 4) организация психологического образования тренеров; 5) внедрение новых психотехнологий в практику тренировочной работы; 6) конкретная психологическая помощь отдельным спортсменам.

Список использованной литературы

1. Бриль, М. С. Отбор в спортивных играх / М. С. Бриль. – М. : Физкультура и спорт, 1980.–127 с.

К содержанию

А. П. ЗАЯЦ

Российская Федерация, Мелитополь, МелГУ

Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПСИХОЛОГ 21-ГО ВЕКА КАК ПРОФЕССИОНАЛ И ЛИЧНОСТЬ

В настоящее время особую актуальность получает профессия психолога, так как появляется необходимость решения множества проблем, с которыми сталкиваются люди в повседневной жизни, происходит изменение отношения общества к психическому здоровью, поиск ответов на вопросы о себе, своих чувствах и поведении

Значение работы психолога в современном обществе заключается в помощи людям справляться с эмоциональными и психологическими проблемами, улучшать качество жизни и находить пути к самореализации. Психологи оказывают консультирование, проводят психотерапевтические сессии, групповые тренинги, психологические экспертизы. Такая помощь помогает человеку раскрыть внутренний потенциал, найти ресурсы для решения разнообразных проблем.

В 21 веке требования к работнику претерпели значительные изменения. Современные работодатели все чаще ищут не просто квалифицированных специалистов, но и людей с развитой личностью, высоким уровнем эмоционального интеллекта и способности к сотрудничеству. Профессиональные навыки уже не являются единственным критерием, а их сочетание с личностными качествами становится решающим.

Все это в полной мере относится к профессиональной деятельности современного психолога. На протяжении обучения в Мелитопольском государственном университете по специальности 37.03.01 «Психология», мы выявили ряд профессиональных качеств и требований к будущей профессии, что определило актуальность нашего исследования. Целью работы является анализ современной научной литературы и результатов собственных наблюдений по тематике представления будущей профессии психолога.

Ф. Дж. Зимбардо считает, что психолог 21 века будет решать социальные проблемы современного общества, разработку различных программ, стратегий и практик, которые могут сделать наш мир лучше [3, с. 214–219].

В исследованиях А. В. Артемьева выявлены требования к личности психолога. Автор указывает на то, что современный психолог должен обладать критическим мышлением и умением работать с большим потоком информации и анализировать ее. В работах ученого показано, что

психолог-профессионал должен обладать способностью выявлять и решать проблемы, признавать ошибки и делать из них выводы, мыслить логически, иметь направленность на саморазвитие, продолжать свое образование и передавать знания своим коллегам [1, с. 80–90].

В своих исследованиях А. Т. Ларина отмечает, что эмоциональный интеллект важен в профессиональной деятельности психолога, так как он позволяет точно передавать информацию, уметь слушать и понимать, разрешать конфликты, управлять стрессом, лучше выполнять поставленные профессиональные задачи [5, с. 275–278].

Ряд авторов считают, что коммуникабельность является важной составляющей профессиональной деятельности современного психолога. По мнению Д. С. Ижаевой, коммуникабельность – это способность устанавливать и поддерживать контакты с окружающими в разных сферах жизни, легкость в общении, умение найти общий язык с клиентом, отсутствие внутренних страхов и комплексов, касающихся общения с новыми людьми [4, с. 325–332].

Л. С. Выготский считал речь важной в работе психолога, потому что она является не только средством общения, но и инструментом мышления и решения проблем (помогает выстраивать коммуникацию с человеком, грамотно направлять диалог в нужное русло, убеждать клиента в его идеях, а также она «вскрывает» суть проблемы пациента). Ученый утверждал, что мышление и речь плотно связаны. Мышление никак не обнаруживается, кроме как в речи или тексте. Следовательно, как человек думает, так он и говорит, и так его мышление проявляется. В обратную сторону это работает – если человек редактирует свою речь, он упорядочивает мышление [2, с. 504].

Особо значимой характеристикой современного психолога является стрессоустойчивость. В концепции А. Д. Черновой стрессоустойчивость – это способность человека успешно справляться с изменениями внешней среды. На рабочем месте эта способность позволяет психологу решать задачи в сложных, нестандартных условиях и поддерживать эффективность проводимой работы с клиентом, а также способствует развитию лидерских качеств в коллективе. Психологические особенности, связанные со стрессоустойчивостью – это спокойствие, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, хладнокровие, отсутствие чувства вины [6, с. 125–127].

Современный психолог стремится к самоактуализации своего «я» путем приобретения критического, позитивного и оптимистического мышления. Данная профессия позволяет психологу развиваться как личности и реализовывать свой потенциал. Также важным компонентом

составляющей личности современного психолога является зрелость его собственной личности.

Известно, что зрелая личность представляет собой осознание и понимание себя, своих положительных и отрицательных качеств, достижения высокого интеллекта и развития в физическом и психологическом направлении. Выделяются следующие критерии личностной зрелости – ответственность, терпимость, саморазвитие, позитивное мышление и отношение к миру.

Таким образом, обзор современной научной литературы определил профессиональную характеристику и требования к современному психологу. Психолог 21-го века – это многосторонняя личность, обладающая актуальными профессиональными знаниями и навыками, а также способная эффективно взаимодействовать с окружающими и помогать другим людям справляться с жизненными трудностями.

Список использованной литературы

1. Артемьев, А. В. Системное и критическое мышление в профессиональной деятельности педагога-психолога / А. В. Артемьев // Научные труды Московского гуманитар. ун-та. – 2018. – № 3. – С. 80–90.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 504.
3. Зимбардо, Ф. Интервью с Филиппом Зимбардо о будущем социальной психологии / Ф. Зимбардо, Т. А. Нестик // Ин-т психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2017. – № 1, Т. 2. – С. 214–219.
4. Ижаева, Д. С. Виды общения и их влияние на развитие различных сторон психологии и поведения человека / Д. С. Ижаева // Science Time. – 2015. – № 10 (129). – С. 325–332.
5. Ларина, А. Т. Эмоциональный интеллект / А. Т. Ларина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 3 (40), Т. 11. – С. 275–278.
6. Чернова, А. Д. Изучение понятия «стрессоустойчивость» / А. Д. Чернова // Молодой ученый. – 2020. – № 34 (324). – С. 125–127.

К содержанию

Л. Т. ЗИНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Интернет-зависимость серьезно влияет на юношей и девушек, создавая замкнутый круг изоляции и эмоциональных проблем, с одной стороны. А также значительно ухудшает качество жизни и мешает функционированию личности в разных сферах жизнедеятельности, снижает работоспособность когнитивных функций, с другой стороны [1]. Указанные феномены часто взаимосвязаны, так как очевидно влияние на психику современного человека его функционирования в новой социальной роли – роли активного интернет-пользователя.

Когнитивная сфера личности представляет собой значимый элемент строения индивидуальности, которую можно трактовать как систему, способную к саморегуляции и эволюции. Основу этой сферы составляют знания, полученные в результате функционирования высших психических процессов на разных уровнях когнитивной организации. Другими словами, когнитивная область играет центральную роль в формировании уникальной человеческой личности, представляя собой систему, способную к самостоятельной адаптации и улучшению. В сердце этой области находятся знания, которые человек приобретает благодаря работе его высших психических функций, организованных на различных когнитивных уровнях [2].

Анализ литературы выявил неоднозначность в определении интернет-зависимости и ее связи с различными аспектами когнитивной сферы, что и стало основанием для выявления особенностей когнитивных функций у интернет-зависимых лиц юношеского возраста.

В исследовании приняли участие 60 студентов (28 девушек, 32 юноши), обучающиеся в БрГУ имени А. С. Пушкина. Были использованы следующие методики: «Шкала интернет-зависимости» С. Чен, «Таблицы Шульте» В. Шульте, «Шкала прогрессивных матриц» Дж. Равена и Дж. Корта, «Тест-опросник на когнитивные ошибки» А. Ю. Гиринской. Полученные результаты по всем методикам были подвергнуты статистической обработке с применением критерия Манна-Уитни и вычислением коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Установлено, что общий показатель интернет-зависимости коррелирует с вниманием ($r_s = -0,278$, $p \leq 0,05$). Следовательно, показатели внимания в целом ухудшаются в ситуации роста зависимости от интернета. Можно

отметить, в частности, что шкалы «толерантность» (-0,262), «управление временем» (-0,321), «интегральные симптомы» (-0,303) и «негативные последствия» (-0,313) обнаруживают статистически значимую взаимосвязь ($p \leq 0,05$) со значениями внимания. При толерантности к интернет-зависимости мозг адаптируется к постоянной сетевой стимуляции и менее эффективно реагирует на слабые по интенсивности стимулы, требующие концентрации и внимания. Что касается плохого управления временем, можно предположить, что длительное пребывание в сети приводит к хроническому дефициту времени для выполнения задач, требующих внимания. Наличие интегральных симптомов указывает на глобальное нарушение способности к саморегуляции внимания. Негативные последствия расходуют когнитивные ресурсы и препятствуют сосредоточению внимания. Шкалы «компульсивные симптомы», «симптомы отмены» и «проблемы» не достигли статистической значимости. Возможно, это связано с тем, что мера компульсивности недостаточно чувствительна к изменениям внимания; Симптомы отмены могут проявляться не у всех зависимых, а проблемы являются следствием других факторов, а не понижением внимания.

Не были обнаружены значимые взаимосвязи между общим показателем интернет-зависимости и пространственным интеллектом у юношей и девушек ($r_s = -0,072$) для всех признаков. В крайне ограниченном контексте настойчивое стремление к выполнению задач в онлайн-пространстве, требующих пространственного мышления, логики и высокой скорости теоретически могло быть связано с более развитым невербальным интеллектом, но эмпирически это не подтвердилось.

Выявлена прямая взаимосвязь показателей общего уровня интернет-зависимости с когнитивными ошибками ($r_s = 0,652$, $p \leq 0,01$), что говорит о том, что у лиц с высокими значениями интернет-зависимости действительно часто нарушено протекание когнитивных процессов, что приводит к увеличению вероятности совершения когнитивных ошибок. Каждый показатель интернет-зависимости прямо коррелирует со всеми показателями когнитивных ошибок ($p \leq 0,01$). Таким образом, говоря о компульсивных симптомах, можно выделить неконтролируемое стремление к использованию интернета, которое может приводить к дефициту внимания и проблемам с переключением между задачами (ошибки внимания). Постоянная концентрация на интернет-активности может мешать формированию и извлечению воспоминаний (ошибки памяти), а импульсивное поведение в сети может приводить к принятию неверных решений и совершенно нежелательных действий (ошибки действий). Что касается симптомов отмены, дискомфорт и раздражительность при отсутствии доступа к интернету могут ухудшать когнитивные функции, снижая концентрацию, ухудшая запоминание и затрудняя принятие решений. Постоянное увеличение времени, проводимого

в интернете для достижения высокого уровня удовлетворения, может снижать эффективность всех когнитивных процессов. Проблемы, вызванные интернет-зависимостью, могут перегружать когнитивные ресурсы, приводя к ошибкам в областях когнитивной деятельности. Неспособность эффективно управлять временем может приводить к принятию поспешных решений, ошибкам в планировании.

Не были обнаружены значимые различия между юношами и девушками по всем показателям, результаты указывают на сопоставимость показателей у респондентов в рамках данной выборки.

Опишем особенности когнитивных функций у интернет-зависимых юношей и девушек.

1. У интернет-зависимых юношей и девушек проявляются сниженные показатели исполнительных функций (способность к планированию, организация деятельности, контроль импульсивности и переключение внимания).

2. Для них не характерны выраженные трудности в решении задач, требующих многостадийного анализа и удержания информации в рабочей памяти, а невербальный интеллект у них чаще является повышенным.

3. Наблюдается тенденция к совершению когнитивных ошибок, а именно ошибок внимания, памяти и действий. Они испытывают трудности с концентрацией на одной задаче, склонны отвлекаться на внешние стимулы, трудности с запоминанием и воспроизведением информации. Им присущи сниженная способность к самоконтролю, импульсивность, трудности с подавлением нежелательных импульсов и поведенческих реакций, что также может приводить к неконтролируемому использованию интернета.

Список использованной литературы

1. Зорин, К. В. «Одержимые». Зависимость: компьютерная, игровая, никотиновая... / К. В. Зорин. – М. : Русский хронограф, 2008. – 255 с.

2. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.

К содержанию

У. Д. ЗИНЬКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – О. В. Чумакова

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Современные технологии, информационная перегрузка и растущая конкуренция создают условия, способствующие повышению уровня тревожности и агрессивности среди подростков. Актуальность исследования взаимосвязи агрессивности и тревожности у подростков в современном обществе обусловлена значительными изменениями в социальной и культурной среде, которые оказывают влияние на психологическое состояние молодежи. Эти факторы негативно сказываются на их эмоциональном состоянии и поведении, что подчеркивает необходимость глубокого изучения этих явлений, особенно в контексте семейного окружения. Подростки из полных и неполных семей могут столкнуться с различиями в проявлении агрессивности и тревожности, что делает эту тему особенно важной для исследования. У подростков из неполных семей часто наблюдается более высокая тревожность и агрессивность по сравнению с подростками из полных семей. В частности, у подростков из неполных семей может преобладать косвенная агрессия, а у подростков из полных семей – вербальная агрессия и подозрительность.

Исследование проводилось на базе средней школы города Бреста. В нем приняли участие 80 подростков в возрасте 14–16 лет, из которых 40 подростков (21 девочка и 19 мальчиков) воспитывались в полных семьях, а 40 подростков (23 девочки и 17 мальчиков) – в неполных семьях. В неполных семьях 37 подростков воспитывались матерями-одиночками, а 3 подростка находились на попечении бабушек.

Для достижения целей исследования использовался комплекс социально-психологических методов, включая следующие методики: «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев), «Методика измерения подростковой тревожности» (А. А. Хван, Ю. А. Зайцев) и «Детско-родительские отношения подростков» (П. В. Трояновская). Математические методы обработки данных позволили выявить статистически значимые различия в уровнях агрессивности и тревожности между подростками из полных и неполных семей.

По результатам исследования подростки из неполных семей продемонстрировали более высокий уровень негативной агрессивности по сравнению с подростками из полных семей. Высокий уровень негативной агрессивности был зарегистрирован у 55 % подростков

из неполных семей и 33 % подростков из полных семей. Это может быть связано с отсутствием второго родителя, что может приводить к повышенной конфликтности и эмоциональной нестабильности.

Позитивная агрессивность, характеризующаяся напористостью и целеустремленностью, была низкой как у подростков из полных, так и из неполных семей. Это свидетельствует о том, что подростки в этом возрасте еще не всегда умеют конструктивно использовать агрессивные импульсы для достижения своих целей.

Исследование также показало, что уровень общей тревожности был выше у подростков из неполных семей (45 %) по сравнению с подростками из полных семей (30 %). Подростки из неполных семей чаще испытывают тревогу относительно своих отношений со сверстниками и будущего. Это может быть связано с тем, что они чувствуют большую ответственность за своих родителей и свою роль в семье, что усиливает их тревожность.

Самооценочная тревожность оказалась высокоразвита как у подростков из полных, так и из неполных семей, что связано с возрастными особенностями. Подростки в этом возрасте особенно чувствительны к мнению окружающих и часто сравнивают себя с другими, что может приводить к снижению самооценки.

Анализ взаимосвязи между агрессивностью и тревожностью показал, что подростки с высоким уровнем позитивной агрессивности демонстрируют более низкие уровни тревожности. В то же время подростки с негативной агрессивностью чаще испытывают тревогу относительно своих отношений с окружающими и самооценки. Это указывает на наличие обратной связи между агрессивностью и тревожностью: высокий уровень агрессии может служить защитным механизмом для снижения тревожности, но при этом может приводить к социальным конфликтам и ухудшению межличностных отношений.

Исследование взаимосвязи агрессивности и тревожности у подростков из полных и неполных семей выявило значительные различия в их эмоциональном состоянии и поведении. Подростки из неполных семей чаще испытывают как агрессивные, так и тревожные состояния, что может негативно сказываться на их развитии и социальной адаптации. Эти результаты подчеркивают важность создания поддерживающей среды для подростков, особенно тех, кто воспитывается в неполных семьях.

На основе полученных данных можно выделить несколько рекомендаций для родителей, педагогов и специалистов в области психологии:

1. Родителям, особенно матерям-одиночкам, следует уделять больше внимания эмоциональному состоянию своих детей. Открытое общение и поддержка могут помочь снизить уровень тревожности и агрессивности.

2. Важно обучать подростков навыкам управления своими эмоциями и агрессивными импульсами. Это можно сделать через специальные тренинги и программы, направленные на развитие эмоционального интеллекта.

3. Учебные заведения должны создавать безопасную и поддерживающую атмосферу, где подростки смогут открыто обсуждать свои проблемы и переживания. Это может включать в себя работу психологов и социальных работников в школе.

4. Подросткам, испытывающим высокую тревожность и агрессивность, может быть полезна профессиональная психологическая помощь. Психотерапия и консультирование могут помочь им справиться с эмоциональными трудностями и улучшить качество жизни.

5. Разработка программ, направленных на поддержку неполных семей, может способствовать улучшению отношений внутри семьи и снижению уровня тревожности и агрессивности у подростков. Такие программы могут включать в себя обучение родителей эффективным методам воспитания и коммуникации с детьми.

Данное исследование открывает новые направления для дальнейших исследований. Важно изучить влияние других факторов, таких как социально-экономическое положение, уровень образования родителей и наличие поддержки со стороны сверстников, на агрессивность и тревожность подростков. Также стоит рассмотреть возможность проведения долгосрочных исследований, чтобы проследить изменения в эмоциональном состоянии подростков на протяжении времени и оценить влияние различных интервенций.

Взаимосвязь агрессивности и тревожности у подростков из полных и неполных семей является важной темой, требующей внимания как исследователей, так и практиков. Понимание этих взаимосвязей поможет разработать эффективные стратегии поддержки подростков, что, в свою очередь, может способствовать их успешной адаптации и гармоничному развитию в обществе. Необходимо продолжать исследовать эту проблему, чтобы лучше понять механизмы, лежащие в основе агрессивного и тревожного поведения, и находить пути для их преодоления.

Список использованной литературы

1. Антонов, А. И. Кризис семьи и родительства / А. И. Антонов. – М. : ИС РосАН, 2012. – 202 с.
2. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2010. – 512 с.

К содержанию

П. В. ИВАНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. В. Былинская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАЩИТЫ У ДЕВУШЕК С РАЗНЫМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ

Юношеский возраст представляет собой один из самых сложных и насыщенных периодов в жизни человека, когда формируются основные жизненные установки, ценности и профессиональная ориентация. В этот период молодые люди сталкиваются с новыми социальными ролями, необходимостью определять свое место в обществе, а также с предстоящими жизненными выборами, которые могут определить их дальнейшую судьбу. Реализация множества различных задач может приводить к возникновению стресса и эмоционального напряжения, что, в свою очередь, приводит в действие механизмы психологической защиты и копинг-стратегии. Психологический механизм защиты определяется как система регуляторных механизмов, направленных на устранение или минимизацию негативных и травмирующих переживаний, связанных с внутренними или внешними конфликтами, тревожными состояниями и дискомфортом [1]. Копинг (или совладающее поведение) представляет собой особое психологическое явление, которое изучает, осознанные стратегии преодоления людьми трудностей, стрессовых ситуаций и пр. [2].

Цель настоящего исследования состоит в выявлении различий психологических механизмов защиты у девушек с разными копинг-стратегиями. В исследовании применялись следующие методики: методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман), опросник Плутчика–Келлермана–Конте «Индекс жизненного стиля» (модификация Е. С. Романовой, Л. Р. Гребеникова). Обработка эмпирических данных осуществлялась посредством U-критерия Манна-Уитни. Выборку исследования составили 90 девушек, студенток БрГУ имени А. С. Пушкина в возрасте от 17 до 21 года, у которых по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» преобладали такие копинг-стратегии, как проблемно-ориентированный копинг ($n = 30$), эмоционально-ориентированный копинг ($n = 30$) и копинг, ориентированный на избегание ($n = 30$).

По результатам опросника «Способы совладающего поведения» зафиксировано, что у девушек с преобладанием проблемно-ориентированного копинга доминируют такие способы совладания, как положи-

тельная переоценка (67 %), самоконтроль (67 %) и планирование решения проблемы (60 %), что способствует наиболее эффективному выходу из стрессовых ситуаций при помощи нахождения положительного, разработке конструктивных стратегий, проявлении последовательности и рациональности.

У участниц с выраженным эмоционально-ориентированным копингом преобладают такие способы совладания, как бегство-избегание (80 %) и самоконтроль (73 %), что позволяет им сохранять дистанцию с окружающими при одновременном сохранении организованности и контроля над своим эмоциональным состоянием.

Девушкам с преобладающим копингом, ориентированным на избегание, свойственно доминирование таких способов совладания, как положительная переоценка (63 %) и самоконтроль (40 %), что способствует поиску положительных сторон в трудной ситуации, при этом сохраняя адекватность и контроль, но в то же время можно отметить недостаточную инициативность, что препятствует полноценному раскрытию их личностного потенциала.

По результатам опросника «Индекс жизненного стиля» можно сделать вывод о том, что у девушек с преобладанием проблемно-ориентированного копинга доминируют такие психологические механизмы защиты, как проекция (60 %) и рационализация (57 %), что связано с трудностями в установлении близких отношений и объективности происходящего. Такие девушки могут быть склонны к самокритике и тревожности из-за беспокойства о том, как их воспринимают другие.

У участниц с выраженным эмоционально-ориентированным копингом преобладают такие механизмы психологической защиты, как проекция (63 %), рационализация (60 %) и регрессия (57 %). Данные виды защит сочетают в себе критичность, склонность к логическим оправданиям и зависимость от людей извне.

Девушкам с преобладающим копингом, ориентированным на избегание, свойственно доминирование таких психологических механизмов защиты, как рационализация (73 %), проекция (67 %), компенсация (57 %) и отрицание (57 %), что характеризуется стремлением к сохранению внутреннего комфорта через избегание трудностей. Такие девушки проявляют активность только там, где чувствуют себя уверенно и безопасно.

Посредством U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия между доминирующими копингами и способами совладания у девушек. В частности, девушки с доминированием проблемно-ориентированного копинга в большей степени используют такие способы совладания, как положительная переоценка ($U = 312$, $p \leq 0,05$) и

конфронтационный копинг ($U = 297$, $p \leq 0,05$), что связано с активной позицией к решению проблемы, ее структурированию и прогнозированию.

У девушек с доминированием эмоционально-ориентированного копинга в более высокой степени выражены самоконтроль ($U = 335,5$, $p \leq 0,05$), принятие ответственности ($U = 170$, $p \leq 0,01$) и бегство-избегание ($U = 260$, $p \leq 0,01$), что обусловлено большим вовлечением в собственное эмоциональное состояние и дистанцированием от болезненных эмоциональных состояний.

Девушки с доминированием копинга, ориентированного на избегание, чаще используют планирование решения проблемы ($U = 315,5$, $p \leq 0,05$), что, вероятно, связано со стремлением к построению планов, которые позволяют уйти или отвлечься от проблемных ситуаций и переключиться на положительные моменты.

Далее были выявлены значимые различия между доминирующими копингами и психологическими механизмами защиты у девушек. Так, у девушек с доминированием проблемно-ориентированного копинга наиболее выражено замещение ($U = 337,5$, $p \leq 0,05$), что способствует эффективному перераспределению усилий на задачи, которые могут способствовать решению проблемы.

Девушкам с доминированием эмоционально-ориентированного копинга в большей мере свойственны регрессия ($U = 330$, $p \leq 0,05$), гиперкомпенсация ($U = 321$, $p \leq 0,05$), вытеснение ($U = 328,5$, $p \leq 0,05$) и проекция ($U = 333,5$, $p \leq 0,05$), что обусловлено большей чувствительностью, стремлением к избеганию эмоционального дискомфорта и подавлению своих эмоций.

Девушкам с выраженным копингом, ориентированным на избегание, более свойственно отрицание ($U = 266$, $p \leq 0,01$), что связано с игнорированием и уклонением от проблемной ситуации.

Результаты исследования говорят о том, что у девушек с преобладанием проблемно-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание, наблюдается склонность к стратегиям совладания и защитным механизмам внешней направленности. Девушки же с доминированием эмоционально-ориентированного копинга отдают предпочтение внутринаправленным стратегиям совладания и механизмам защиты.

Список использованной литературы

1. Субботина, Л. Ю. Психология защитного поведения : монография / Л. Ю. Субботина. – Ярославль : ЯрГУ, 2006. – 220 с.
2. Корытова, Г. С. Защитное и совладающее поведение личности : теоретические основания / Г. С. Корытова. – Улан-Удэ : БГУ, 2006. – 292 с.

К содержанию

В. А. КАЗУСИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОК

Юношеский возраст является одним из значимых этапов в становлении личности человека. В этот период активно развивается способность личности интегрировать в своем внутреннем мире представления о себе и о закономерностях окружающей действительности в одну целостную систему, называемую мировоззрением, и на этой основе осуществлять саморегуляцию своей жизнедеятельности. Познание окружающей действительности и самого себя молодыми людьми происходит, как правило, в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности, за счет которой юноши и девушки интегрируются в социум как активные самостоятельные субъекты межличностных и трудовых отношений. Обычно процесс становления мировоззрения рассматривают с двух позиций: с позиции становления сознания и построения картины мира молодого человека и с позиции развития его самосознания. Последнее рассматривается обычно в понятиях развития идентичности личности, становления Я-концепции и самоотношения.

С точки зрения Р. Бернса, Я-концепция личности представляет собой комплекс представлений индивида о себе, связанный с их оценкой [1]. В. В. Столин рассматривает Я-концепцию как продукт работы самосознания личности, понимаемого им как процесс, при помощи которого человек изучает и принимает себя [2]. При этом автор предлагает дифференцировать содержание Я-образа и самоотношения. По Я-образом В. В. Столин понимает знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных собственных черт. Автор указывает, что в ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. При этом В. В. Столин подчеркивает, что знания о себе самом небезразличны субъекту. Представленные в различных аспектах этих знаний и представлений характеристики личности становятся объектом его эмоциональных переживаний и оценок и тем самым становятся предметом его более или менее устойчивого самоотношения [2]. Таким образом, в самоотношении, согласно идеям В. В. Столина, представлены различные аспекты Я-концепции личности в их рефлексивно-оценочном виде.

По мнению В. В. Столина, самоотношение формируется в процессе самооценки, в основе которой лежит главный мотив в самореализации. Но при этом самооценка обладает динамичностью, т. е. она может

измениться исходя из достигнутой цели или постигнутой неудачи, тогда как самоотношение остается постоянным, обобщая при этом прошлые и настоящие самооценочные ситуации. Именно самоотношение характеризует общую установку личности на саму себя и на окружающий мир и выполняет мотивационно-регулятивную функцию при построении отношений личности с социумом.

Целью исследования стало изучение особенностей самоотношения у студенток. В качестве методики исследования мы использовали опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантеева. Выборку исследования составили 28 девушек-студенток в возрасте 18–21 года.

Мы подсчитали процентную долю разной степени выраженности самоотношения студенток по различным шкалам, а также для оценки значимости выявляемых тенденций мы сравнили распределения по отдельным шкалам с равномерным с помощью критерия χ^2 Пирсона. Данные представлены в таблице.

Таблица – Самоотношение студенток, в %

Шкалы самоотношения	Уровень выраженности			$\chi^2_{\text{эмп}}$
	не выражен	выражен	ярко выражен	
S – глобальное самоотношение	23	10	67	15,8**
I – самоуважение	27	37	37	0,6
II – аутосимпатия	27	13	60	10,4*
III – о-жидаемое отношение	40	37	23	1,4
IV – самоинтерес	7	40	53	10,4*
1 – самоуверенность	33	13	53	7,2*
2 – отношение других	33	20	47	3,2
3 – самопринятие	23	20	57	7,4*
4 – саморуководство	37	20	43	2,6
5 – самообвинение	63	10	27	13,4**
6 – самопонимание	40	27	33	0,8

Примечание. Знаком «*» в таблице обозначены уровни статистической значимости: * – при $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$

Рассмотрим полученные данные по шкалам, выражающим общее и дифференцированное самоотношение (шкалы S, I, II, III, IV). Полученные данные свидетельствуют о том, что у студенток преобладает положительное отношение к себе. Это подтверждается высокой выраженностью более, чем у половины респонденток таких шкал, как глобальное самоотношение, аутосимпатия, и самоинтерес. Значимость тенденции к ярко выраженному и выраженному уровню самоотношения по этим шкалам подтверждается сравнением распределения по эти шкалам с равномерным

с помощью критерия χ^2 Пирсона. При этом по шкалам самоуважения и ожидаемого отношения девушки демонстрируют разный уровень приблизительно в равных долях.

На основании полученных данных можно говорить о том, что девушки-студентки характеризуются устойчивым общим положительным отношением к себе, высокой самооценкой, чувством внутреннего спокойствия и равновесия, а также испытывают к своему внутреннему миру выраженную заинтересованность, обладают чувством собственного достоинства, что выражается в их поступках. При этом девушки не всегда способны сохранить веру в свои силы, способности, энергию и быть последовательными в понимании самих себя, а также далеко не всегда уверены в положительном отношении к себе со стороны других людей.

Рассмотрим данные по шкалам, выражающим готовность девушек к конкретным действиям по отношению к собственному «я» (шкалы 1–6). На основании расчета критерия χ^2 Пирсона мы выявили тенденции к выраженному и ярко выраженному уровню по шкалам самоуверенности и самопринятия, тенденцию к отсутствию выраженности по шкале самообвинения и тенденцию к равномерности распределения по шкалам отношение других, саморуководство и самопнимание.

Полученные данные указывают на то, что девушки-студентки обладают достаточно высоким самомнением относительно себя, представляя себя самостоятельными, способными к преодолению трудностей надежными людьми. Девушки в большинстве случаев живут в согласии с самими собой, принимая себя такими, какие есть, не склонны к обвинению себя за допущенные промахи. При этом девушки не всегда ожидают положительных чувств по отношению к себе со стороны других, могут приписывать возникающие проблемы внешним обстоятельствам, не беря во внимание собственную личность, и могут демонстрировать отсутствие понимания себя, своих негативных качеств.

Полученные данные могут быть использованы в процессе психологического консультирования, как разработка коррекционных программ или для групповых тренингов.

Список использованной литературы

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.

К содержанию

Д. С. КАРВАТ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ

Партнерские отношения играют важную роль в жизни студентов, оказывая влияние на их эмоциональное состояние, академическую успеваемость и общее благополучие. Одним из ключевых факторов, определяющих характер и качество этих отношений, является тип привязанности. Стиль привязанности формируется в раннем детстве и влияет на то, как человек воспринимает близкие отношения. Согласно теории привязанности, разработанной Дж. Боулби и М. Эйнсворт, выделяются четыре основных типа привязанности: надежный, избегающий, тревожный, неопределенный, сочетающий черты тревожной и избегающей привязанности.

Настоящее исследование проводилось среди студентов первого и второго курсов, представляющих разные специальности. Размер выборки составил 32 человека в возрасте от 18 лет до 21 года. Были использованы следующие методики: «Тест на тип привязанности Чен» (The Attachment Quiz), «Удовлетворенность взаимодействием с партнером R. Valois, S. Kammermann», «Шкала доверия в отношениях J. Rempel, J. Holmes».

Результаты исследования показали, что среди респондентов встречаются лица с разными типами привязанности. У большинства студентов тип привязанности является надежным (69 %), для четверти респондентов характерны проявления тревожного типа привязанности (28 %), избегающий тип в данной выборке встречается реже всего (13 %).

Согласно полученным данным, большинство респондентов доверяют партнеру (66 %), отношения с ним, как правило, надежные и эмоционально безопасные, каждый пятый студент (22 %) умеренно доверяет партнеру, т. е. имеются области взаимодействия, в которых доверие еще строится или по тем и/или иным причинам отсутствует.

Каждый второй студент (50 %) удовлетворен отношениями с партнером, положительно оценивает и его, и себя в отношениях, чувствует комфорт и взаимопонимание. У трети респондентов (31 %) эта удовлетворенность является умеренной, так как имеются периодически проблемы, которые приходится решать. Для каждого пятого студента (19 %) отношения являются критическими, трудными, связанными с непониманием.

Сравнение показателей по всем методикам показало, что имеются качественные различия между респондентами с разным типом привязанности в аспекте отношений в паре.

1. Студенты с надежным типом привязанности демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности отношениями в паре и принятия партнера по сравнению с респондентами, имеющими тревожный или избегающий тип привязанности. Средние показатели удовлетворенности отмечены у студентов с тревожным типом привязанности, самые низкие – у студентов с избегающим типом привязанности.

2. Студенты с надежным типом привязанности проявляют выраженное доверие к партнеру, в то время как респонденты с избегающим типом привязанности демонстрируют существенные трудности в формировании доверительных отношений.

Таким образом, тип привязанности может отражаться на особенностях партнерских отношений, хотя и не является единственным фактором, который влияет на них.

Понимание особенностей партнерских отношений студентов с разными типами привязанности имеет важное значение для разработки программ поддержки студентов и коррекции их отношений. Адекватное осознание своей привязанности может помочь студентам лучше увидеть свои потребности и ожидания, что в итоге создаст основу для более здоровых и устойчивых отношений в будущем. Исследование данной темы всегда будет актуально и необходимо для повышения уровня благополучия и психоэмоционального здоровья молодежи.

К содержанию

А. А. КИРПИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. А. Гаврилович

ИЗУЧЕНИЕ ИЕРАРХИИ ЦЕННОСТЕЙ У СПОРТСМЕНОВ РАЗНОГО ПОЛА

Ценности определяют жизненные цели личности, выражают то, что обладает для нее глубинным смыслом и является приоритетным. Функцию регулятора деятельности выполняют ценностные ориентации, которые имеют двойственный характер, так как обусловлены индивидуальным жизненным опытом, а также культурой, в которой живет человек. Они формируются под влиянием социальной среды и референтных социальных групп, занимая пограничное положение между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов [1].

Ценностные ориентации спортсмена выступают значимым фактором, влияющим на эффективность освоения им спортивной деятельности,

а также динамику его достижений. Система ценностей определяет содержательную сторону направленности личности спортсмена и составляет основу его отношений к самому себе, к другим субъектам профессионального взаимодействия, к тренировочной и соревновательной деятельности, основу мировоззрения и ядро мотивации.

В настоящее время проблема ценностей и ценностных ориентаций субъектов спортивной деятельности представляет интерес для исследователей в области социальной психологии спорта [2]. Так, изучению системы ценностных ориентаций спортсменов для обеспечения межличностной совместимости, сплоченности, сработанности и их взаимопонимания посвящены работы А. В. Голеца, Т. В. Гомельской, Е. Ю. Девяткина, Е. П. Ильина, А. М. Кузьмина, Ю. А. Коломейцева, А. С. Мельник, А. П. Поварницына, Н. В. Поздняка, А. Ц. Пуни, Ю. В. Сысоева, И. В. Тарасевича, Р. Уэйнберга и др.).

Цель настоящего исследования состоит в изучении иерархии ценностей у спортсменов разного пола. Для решения поставленной цели была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, позволяющая диагностировать терминальные и инструментальные ценности личности.

Организованное нами исследование осуществлялось на базе факультета физического воспитания и спорта УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». Выборку составили 70 студентов-спортсменов разного пола ($n = 70$): 35 юношей и 35 девушек. Участие в исследовании было добровольным.

Анализ иерархии терминальных ценностей у спортсменов показал, что такая ценность, как «счастливая семейная жизнь» доминирует у респондентов обоих полов. Возможно, это связано с решением одной из приоритетных жизненных задач юношеского возраста – организацией перспективных брачных отношений. Ведущей инструментальной ценностью у респондентов обоих полов выступает «независимость» – самодостаточность, отстаивание своей позиции. В нижнем уровне иерархического списка инструментальных ценностей находится «рационализм», что свидетельствует о том, что принявшие участие в исследовании спортсмены отдают предпочтение чувственной стороне жизни.

Среди наиболее значимых для спортсменок выделяются такие ценности, как «активная деятельная жизнь», «здоровье» и «продуктивная жизнь». Наименее востребованными являются такие ценности, как «жизненная мудрость», «красота природы и искусства», «развлечение» и «счастье других людей». Такое распределение в системе жизненных приоритетов девушек свидетельствует о преобладании у них ценностей здорового образа жизни, активной жизненной позиции, а также придании

большого смысла ценностям личной жизни, нежели общественной. Низкую ранговую позицию занимают и альтруистические ценности – спортсменкам более важна полнота и насыщенность жизни, максимально полная реализация своих возможностей, сил и способностей. Из инструментальных ценностей девушки отмечают «воспитанность» и «образованность», что подчеркивает важность для них культуры, компетентности и широкого кругозора. В аутсайдерах инструментальных ценностей находятся «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам в себе и других», что говорит о снисходительности к слабостям своим и других.

Спортсмены-юноши отдают предпочтение «интересной работе», «материальной обеспеченности жизни», а также «наличию хороших и верных друзей». На низких ранговых местах у них расположились такие ценности, как «жизненная мудрость», «красота природы и искусства», «творчество» и «счастье других людей». Юноши отличаются стремлением к самореализации, удовлетворению амбиций, к отсутствию материальных затруднений, построению близких дружеских контактов с окружающими. Обращает на себя внимание сходство низкоранговых ценностей у спортсменов обоих полов. Исключением является лишь то, что спортсмены-юноши низко оценили «творчество», придавая большее, в отличие от девушек, значение «развлечениям». Полученные данные свидетельствуют, что среди ведущих инструментальных ценностей спортсменов-юношей значатся «независимость», «самоконтроль», «непримиримость к недостаткам в себе и других», что свидетельствует о стремлении к независимости от мнения окружающих, высокой критичности, большей опоре на волевые черты характера. Спортсмены-юноши ориентированы на ценности социального взаимодействия, социальной успешности, одновременно стремясь к индивидуальной самореализации. В отличие от спортсменок, они проявляют большую требовательность к себе и другим. Для спортсменов-юношей в приоритете дисциплинированность, тактическое мышление, трудолюбие, результативность.

Детальный сравнительный анализ ценностных ориентаций обследованных юношей и девушек позволил зафиксировать, что у 37,1 % респондентов наблюдается рассогласованность в иерархии терминальных и инструментальных ценностей, что позволяет высказать предположение о динамичном характере сформированности их системы ценностей.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволили выявить систему ценностных ориентаций спортсменов разного пола и свидетельствуют скорее о схожих тенденциях в иерархии их ценностно-смысловых ориентаций.

Список использованной литературы

1. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Питер, 2001. – 346 с.
2. Коломейцев, Ю. А. Социальная психология спорта : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Коломейцев. – Минск : БГПУ, 2004. – 292 с.

К содержанию

А. А. КЛЫШКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. В. Лыбко

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Подростковый период является одним из самых важных этапов в развитии личности. В этот период происходит активное формирование мотивов, ценностей, моделей поведения, черт характера, эмоциональных реакций и способов взаимодействия с окружающими.

На этом этапе у подростков возникает потребность общаться с ровесниками и появляется стремление принадлежать к их группе. Эти группы оказывают значительное влияние на развитие личности, социальные навыки и соблюдение норм поведения. Формирование личности подростка происходит в сложный период, когда мало возможностей для уверенного развития.

Количество изменений, переживаемых подростками, делает этот возраст особенным для развития тревожности. Потому что в этот период они характеризуются высокой эмоциональностью, что может приводить к возникновению различных эмоций. Эти состояния могут оказывать значительное влияние на формирование личности в этот период. Подростковая тревожность рассматривается как особый тип тревожности, который возникает в ходе взаимодействия личности подростка и окружающей средой.

Структура подростковой тревожности включает в себя две предпосылки:

- 1) ситуативные – возникают, когда подросток взаимодействует с окружающей средой;
- 2) индивидуальные – факторы самой личности, например, темперамент, самооценка и черты характера.

Подростковый возраст – это период, когда подросток постоянно ощущает трудности и кризисы, что может приводить к появлению тревоги.

Тревожность, возникающая в подростковом возрасте, способна значительно повлиять на личность в течение всей жизни, формируя пессимистичный взгляд на мир и неадекватные психологические механизмы защиты.

Разными учеными, как зарубежными (С. Салливан, К. Хорни), так и отечественными (А. М. Прихожан, Л. Н. Захарова, Б. И. Кочубей), рассматривались вопросы тревожности. В их исследованиях анализировались источники тревожности, ее значение в процессе формирования личности, а также специфические отношения между тревожностью и мотивацией, включая возрастные особенности.

Анализ межличностных отношений и статуса подростков в группе сверстников показывает, что эта проблема активно изучается как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Учет факторов, влияющих на социометрический статус, а также взаимосвязи между статусом и различными личностными, интеллектуальными и поведенческими характеристиками, имеет большое значение для понимания динамики отношений в подростковой среде.

Тем не менее, несмотря на обширные исследования, остается недостаточно изученной проблема взаимосвязи тревожности и социометрического статуса в подростковом возрасте. Это подчеркивает необходимость дальнейшего эмпирического исследования, позволяющего глубже понять, как уровень тревожности может влиять на социальное положение подростков и их взаимодействие в коллективе. Исследование этой взаимосвязи может способствовать разработке более эффективных методов поддержки и адаптации подростков в образовательной среде и на этапе социализации.

В своем исследовании мы использовали следующие методики: шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина (шкала личностной тревожности), методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, социометрия.

В эмпирической части было проведено исследование о том, какой уровень тревожности характерен для каждого социометрического статуса. Было выяснено, что у первой группы (высокий статус) преобладает низкий уровень тревожности, эти ученики обладают хорошими коммуникативными способностями, они позитивно относятся к себе, к своим умениям и навыкам. У второй группы преобладает средний уровень тревожности. Эти ученики имеют низкие навыки коммуникации, они могут не принимать себя, но в целом их не сильно беспокоит их социальная роль в классе, у них достаточно друзей помимо школьного коллектива, поэтому сильных беспокойств по поводу того, что их не выбирает большинство, они не испытывают.

Также в ходе исследования мы пришли к выводу, что социометрический статус не является определяющим критерием при тревожности. Скорее всего, это может быть связано с тем, что социометрический статус не является единственным и определяющим фактором тревожности. Это мы может понять по нескольким причинам:

1. Во-первых, тревожность формируется под воздействием очень многих факторов, например, генетических, биологических, психологических, социальных, и многих других.

2. Во-вторых, на возникновение и развитие тревожности влияют также личностные особенности, эмоциональный интеллект, отношения в семье, текущие проблемы, внешние стрессовые ситуации, все то, что влияет на жизнь человека.

3. Также влияют особенности восприятия. Например, один подросток может не замечать и не обращать внимания на то, как к нему относятся, а другой воспринимать это как серьезную проблему.

4. Наличие ресурсов и способности справляться со стрессом.

Таким образом, в нашем исследовании влияние тревожности на социометрический статус выявлено не было.

К содержанию

В. В. КОВАЛЬЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. А. Гаврилович

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

На современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь особое внимание направлено на внедрение в учебно-воспитательный процесс принципов личностно-ориентированного подхода. Данный подход предполагает не только качественное формирование умений, навыков и необходимых учебных знаний, но и активное содействие личностному становлению обучающихся, оказание им всесторонней помощи и поддержки в процессе взросления и развития. В данном контексте особое значение приобретает подростковый возраст, которому свойственно переживание одного из сильнейших нормативных кризисов, связанного со стремительными психическими, физическими и гормональными изменениями, формированием чувства взрослости, потребности в признании собственной значимости со стороны взрослых.

О. В. Сулацкова утверждает, что, так или иначе, у подростка, даже при общем положительном эмоциональном фоне, может актуализироваться тревожность, агрессивность. Это обуславливает важность и необходимость поддержки со стороны значимого взрослого [1].

Результаты исследований Л. Л. Баландиной и Б. А. Муратова позволяют констатировать, что у многих подростков доминирует мотив избегания неудачи, что может препятствовать личностной самореализации. Проявления у них мотивации достижения успеха могут быть ситуативными. Уровень мотивации достижения успеха может варьироваться в соответствии с внешними факторами и воздействиями [2].

К. И. Басангова и М. А. Зассеева установили, что мотивация достижения успеха взаимосвязана с показателями креативности подростков. Более того, они являются в определенной степени взаимозаменяемыми и тождественными [3].

Следует отметить, что значительное влияние на процесс личностного развития подростков оказывает их образ жизни и социальное окружение. По мнению А. Е. Артюховой, для подростков авторитетом выступают сверстники, что объясняется смещением вектора ведущей деятельности с учебы на общение [4].

К. С. Лозенко отмечает, что самооценка подростков начинает формироваться, исходя из внутренних требований. Понимание, осознание и принятие каких-либо личностных недостатков является катализатором личностного развития и становления их самосознания [5].

На данном возрастном этапе существенные изменения наблюдаются и в эмоциональной сфере, что выражается в актуализации ситуативной тревожности, которая может трансформироваться в личностную характеристику агрессивности и проявления агрессивного поведения в отношении окружающих и самих себя. Изучение взаимосвязи агрессивности и тревожности в подростковом возрасте способствует оптимизации системы психолого-педагогического сопровождения лиц подросткового возраста, выступает основой для разработки специальных психологических программ, направленных на коррекцию проявлений агрессивности и тревожности подростков.

Цель настоящего исследования состоит в изучении взаимосвязи агрессивности и тревожности в подростковом возрасте. Для решения поставленной цели были использованы следующие методики: опросник изучения агрессивности А. Басса и А. Дарки (адаптация А. А. Хвана, Ю. А. Зайцева и Ю. А. Кузнецовой), «Шкалы социально-ситуативной тревожности» (Р. С. Кондаш).

Организованное нами исследование осуществлялось на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 2 г. Пинска».

Выборку исследования составили 50 учащихся подросткового возраста (от 13 до 14 лет).

Руководствуясь целью и задачами исследования, была проведена психологическая диагностика агрессивности у подростков по шкалам методики Басса-Дарки. Полученные первичные эмпирические данные были обработаны и представлены ниже в таблице.

Таблица – Особенности агрессивности подростков

Шкалы	Средний балл, (М)
Физическая агрессия	5,2
Вербальная агрессия	8,6
Косвенная агрессия	5,4
Негативизм	3,1
Раздражение	6,02
Подозрительность	5,9
Обида	4,2
Чувство вины	5,8
Индекс агрессивности	19,3
Индекс враждебности	10,1

Применение методики «Шкалы социально-ситуативной тревожности» (Р. С. Кондаш) выявило, что у подростков исследуемой выборки показатели тревожности соответствуют высокому уровню. Наиболее выраженной является межличностная тревожность, обусловленная восприятием межличностного взаимодействия со сверстниками и значимыми окружающими. Таких подростков в большей степени тревожат аспекты коммуникации, собственное статусное положение в группе и принятие со стороны коллектива.

Обработка первичных данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа с использованием статистической программы SPSS (V. 16), что позволило выявить среднюю отрицательную (обратную) статистически значимую взаимосвязь раздражения и самооценочной тревожности ($r = - 0,36$, при $p \leq 0,01$).

Полученные результаты исследования могут быть использованы в деятельности практических психологов, специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждений образования с целью оптимизации системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также для разработки специальных психологических программ, направленных на коррекцию проявлений агрессивности и тревожности подростков.

Список использованной литературы

1. Сулацкова, О. В. Особенности эмоциональной сферы подростков / О. В. Сулацкова // Молодежь и системная модернизация страны : сб. науч. статей 6-й Междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых : в 3-х томах, Т. 1. – Курск : Юго-Западный гос. ун-т, 2021. – С. 399–403.
2. Баландина, Л. Л. Мотивация достижения обучающихся подросткового и раннего юношеского возраста / Л. Л. Баландина, Б. А. Муратов // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – № 19. – С. 91–96.
3. Басангова, К. И. Мотивация и креативность в учебной деятельности подростков и юношей / К. И. Басангова, М. А. Зассеева. – М. : Академия, 2016. – 126 с.
4. Артюхова, А. Е. Эмоциональные состояния в подростковом возрасте / А. Е. Артюхова, Т. Г. Бобченко // Инновационная наука. – 2017. – № 5. – С. 228.
5. Лозенко, К. С. Особенности личности в подростковом возрасте / К. С. Лозенко // Форум молодых ученых. – 2017. – № 11 (15). – С. 560–562.

К содержанию

А. А. КОЗИЦКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Л. Ящук

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Интерес к проблеме конфликтов и агрессии обусловлен растущей напряженностью в различных сферах социального взаимодействия, а также острой необходимостью практической помощи в разрешении конфликтов. Проблема конфликта и агрессии имеет фундаментальное значение для психологической науки. Во многих теоретических подходах психологические конфликты и агрессия, их природа и содержание становятся основой для объяснительных моделей личности. Агрессия, противоречия и конфликты служат источником личностного развития и определяют созидательные и деструктивные сценарии жизни.

Вопросы агрессии и конфликтов в юношеском возрасте требуют комплексного подхода, учитывающего как личные, так и социальные аспекты. Понимание причин агрессивного поведения, развитие эмоциональной интеллигентности и создание поддерживающей среды в образова-

тельных учреждениях могут помочь молодым людям более успешно справляться с конфликтами и снижать уровень агрессии. Важно, чтобы юноши и девушки не только научились конструктивно разрешать конфликты, но и развивали такие навыки, которые позволят им строить здоровые и продуктивные отношения как в личной, так и в профессиональной жизни.

Цель проведенного исследования – выявить взаимосвязь уровня агрессивности и поведения в конфликтной ситуации в юношеском возрасте. Респондентами выступили студенты БрГУ имени А. С. Пушкина (18–20 лет) в количестве 60 человек. Использовались следующие методики: опросник «Виды агрессивности» Л. Г. Почебута, опросник «Самооценка конфликтности» В. Ф. Ряховского, «Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности» А. И. Шипилова.

Анализ результатов позволил выявить, что по «Общей шкале агрессивности» у значительного количества студентов преобладает средний уровень (80 %). Этим студентам свойственно анализировать свои реакции и по необходимости адаптировать свое поведение, сохраняя при этом эмоциональное равновесие. По шкале «Вербальная агрессия» было выявлено, что низкий уровень и средний уровень вербальной агрессии наблюдаются в одинаковом процентном соотношении. Низкий уровень вербальной агрессии (30 %) характеризуется спокойным и уважительным стилем общения, а средний уровень вербальной агрессии (30 %) может проявляться в виде временами возникающих колких замечаний или сарказма. По шкале «Физическая агрессия» преобладает низкий уровень и наблюдается у 38,33 % студентов, проявляется в отсутствии склонности к физическому насилию или конфронтации. По шкале «Предметная агрессия» преобладает средний уровень и наблюдается у 51,66 % студентов, он может проявляться в периодических актах недовольства, когда люди временами используют предметы для выражения своего гнева. По шкале «Эмоциональная агрессия» все уровни представлены приблизительно в равной степени. Низкий уровень эмоциональной агрессии проявляется у 30 % студентов, они характеризуются способностью контролировать свои чувства и реагировать на стрессовые ситуации сдержанно и обдуманно. Средний уровень эмоциональной агрессии характерен для 33,33 % студентов и может проявляться в иногда возникающих вспышках раздражения или недовольства, а, в свою очередь, высокий уровень эмоциональной агрессии наблюдается у 36,6 % студентов: их поведение характеризуется частыми и интенсивными проявлениями гнева и возмущения. По шкале «Самоагрессия» мы выявили, что у студентов преобладает средний уровень самоагрессии (53,33 %), он может проявляться в неуверенности в себе и периодическом самокритичном отношении.

Была выявлена сильная положительная связь между показателями вербальной агрессии у девушек и юношей (по t-критерию Стьюдента). Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что уровень вербальной агрессии может варьироваться и по гендерному признаку. На это может указывать преобладание среднего уровня вербальной агрессии у юношей, а также преобладание высокого уровня вербальной агрессии у девушек.

Анализ результатов, полученных с помощью опросника «Само-оценка конфликтности» В. Ф. Ряховского, позволил выявить следующую картину: у студентов средний уровень конфликтности является преобладающим (61,66 %), и характеризуется тем, что они начинают ощущать проблемы в межличностных отношениях более ясно. При этом могут часто вступать в споры и конфликты, что связано с эмоциональным напряжением и недостаточным контролем над своими реакциями.

Анализ результатов, полученных с помощью «Теста по выявлению уровня внутриличностной конфликтности» А. И. Шипилова, установил, что средний уровень внутриличностной конфликтности является преобладающим (48,33 %), и характеризуется тем, что у студентов внутренние конфликты становятся более выраженными и постоянными. По t-критерию Стьюдента была выявлена положительная статистически значимая связь. Из этого следует, что общий уровень внутриличностной конфликтности может варьироваться по гендерному признаку. На это может указывать отсутствие низкого уровня внутриличностной конфликтности у юношей, а также отсутствие очень высокого уровня внутриличностной конфликтности у девушек.

Корреляционный анализ показал наличие положительной значимой взаимосвязи между шкалами конфликтности и общей агрессивности, что способствует созданию определенных паттернов поведения в напряженных ситуациях. Понимание этой взаимосвязи позволяет эффективно управлять конфликтами и улучшать межличностные отношения. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что между шкалами конфликтности и вербальной агрессии связь также достигает уровня статистической значимости, свидетельствуя о том, что чем выше конфликтность, тем чаще респонденты склонны проявлять вербальную агрессию. Можно сделать вывод, что выявленная взаимосвязь подчеркивает важность понимания стилей коммуникации для минимизации конфликтов и улучшения отношений.

Было выявлено, что между шкалами конфликтности и физической агрессии присутствует ярко выраженная положительная связь, которая достигает уровня статистической значимости. Это свидетельствует о том, что уровень конфликтности и физическая агрессия тесно связаны между собой.

Понимание этой взаимосвязи помогает разработать стратегии для эффективного управления конфликтами и уменьшения физической агрессии.

Было выявлено, что между шкалами конфликтности и эмоциональной агрессии присутствует положительная связь, которая достигает уровня статистической значимости. Это свидетельствует о том, что чем выше конфликтность, тем чаще опрошенные проявляют эмоциональную агрессию. Понимание этой взаимосвязи важно для улучшения коммуникации и снижения агрессивных реакций в конфликтных ситуациях.

Таким образом, такие внешние факторы, как давление со стороны сверстников, стрессовые условия учебы или личные проблемы, могут способствовать агрессивному поведению юношей и девушек. В условиях высокой конкуренции и стресса студенты могут быстро терять самообладание и действовать на эмоциях, что приводит к конфликтам. Образовательные учреждения могут играть значительную роль в снижении агрессии среди студентов, создавая культуру уважения и поддержки. Внедрение программ по обучению управлению эмоциями, социальным навыкам и разрешению конфликтов может значительно снизить уровень напряженности в учебной среде и сформировать у студентов навыки, необходимые для конструктивного общения.

К содержанию

Ю. А. КОНТУШ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЕКТА СТУДЕНТОВ НА ИХ ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТАХ

Актуальность исследования заявленной темы приобретает популярность в связи с увеличением числа межкультурных контактов по всему миру. Все большую значимость показывает положительный исход конфликтных ситуаций в разных областях жизни людей: в деловых, дружеских и семейных отношениях [4]. Понимание и возможность регулировать свои эмоции играют ключевую роль в успешном исходе конфликтных столкновений. Общество в последние десятилетия столкнулось с периодом больших изменений в социальной структуре, нормах и ценностях, что привело к увеличению количества и интенсивности межличностных, межгрупповых и межэтнических контактов [3].

В настоящее время существует множество научных публикаций, которые посвящены изучению поведения в конфликтных ситуациях.

Отечественные и зарубежные ученые настаивают на том, что интенсивные эмоции, которые участники переживают в момент самого конфликта, имеют огромное влияние как на представление людей о том, что именно происходит в данной ситуации, так и на принятие ими решения о том, как себя вести в данный момент. На этом делают акцент А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский, Н. В. Гришина, М. С. Мириманова, С. Л. Рубинштейн, Ю. П. Платонов, Д. Гоулман [1; 2].

Что касается особенностей конфликтного поведения в юношеском возрасте, то важно отметить, что данный период характеризуется активной социализацией и формированием нравственного сознания, ценностных ориентиров и устойчивого мировоззрения, а также гражданских качеств. Сложные задачи, с которыми сталкиваются молодые люди в неблагоприятных условиях, могут приводить к острым конфликтам и глубоким переживаниям, что иногда вызывает кризисные состояния в юности [5].

Важно подчеркнуть, что юношеский возраст представляет собой значимый этап и в формировании самосознания, социальной зрелости, где навыки осознания и управления эмоциями играют ключевую роль. Эмоциональный интеллект и стратегии поведения становятся основополагающими факторами успешной социализации студентов, что подчеркивает необходимость изучения этих аспектов для эффективной адаптации к изменяющимся социальным условиям. Поэтому цель данного исследования состоит в определении взаимосвязи эмоционального интеллекта и конфликтного поведения в юношеском возрасте.

Для определения уровня эмоционального интеллекта использовался тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (ЭмИн), а для диагностики конфликтного поведения – методика Томаса-Килманна. Для статистической обработки полученных данных был использован метод ранговой корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие 55 студентов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина.

Анализ эмпирических данных позволяет выделить несколько ключевых аспектов.

1. Анализ уровня межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта среди студентов показал значительное разнообразие в их навыках и способностях. Около трети респондентов демонстрируют высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта, что помогает им успешно справляться с конфликтами и выстраивать гармоничные отношения. Однако почти половина участников исследования характеризуется средним уровнем и испытывают определенные трудности в понимании и контроле своих эмоций, что может негативно влиять на их коммуникацию. При изучении внутриличностного эмоционального интеллекта были выявлены схожие тенденции: менее пятой части

студентов обладают высоким уровнем самосознания и управления эмоциями, в то время как почти половина респондентов сталкиваются с проблемами в этой области.

2. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты используют различные формы поведения в конфликтных ситуациях. Наиболее часто они склоняются к компромиссам, реже применяя стратегию соперничества. Это говорит о том, что они хотят, чтобы обе стороны получили что-то важное, даже если это требует определенных уступок. В то же время активная защита своих интересов встречается значительно реже, и студенты не всегда учитывают потребности другой стороны.

3. Обнаружена положительная корреляция между межличностным эмоциональным интеллектом и стратегией соперничества: студенты с высоким уровнем межличностного эмоционального интеллекта чаще выбирают соперничество для достижения своих целей, будучи уверенными в собственных ресурсах.

4. Установлена обратная корреляция между управлением эмоциями и стратегией избегания: студенты, испытывающие трудности в контроле своих эмоций, чаще выбирают избегание конфликтов, даже если это вредит их интересам.

5. Наблюдается обратная корреляция между общим уровнем эмоционального интеллекта и стратегией избегания: студенты с низким уровнем эмоционального интеллекта чаще выбирают избегание конфликтов, предпочитая поддерживать мирные отношения даже в ущерб своим целям.

Из результатов проведенного исследования следует, что студенты, обладающие высоким уровнем межличностного эмоционального интеллекта, лучше понимают как свои эмоции, так и эмоции окружающих, что позволяет им более эффективно применять стратегию соперничества. Это может указывать на то, что такие студенты способны более точно оценивать ситуацию и выбирать наиболее подходящие методы для достижения собственных целей.

Кроме того, исследование показало, что чем труднее обследованным студентам контролировать и регулировать свои эмоции, тем выше вероятность, что они выберут уход от конфликта, даже если это приведет к отказу от собственных интересов. Эти результаты подчеркивают значимость развития навыков управления эмоциями для успешного разрешения конфликтов.

Также установлено, что чем ниже у студентов уровень эмоционального интеллекта, тем больше вероятность, что они будут уклоняться от конфликтов, даже если это противоречит их интересам. Таким образом, обучение стратегиям саморегуляции и развитие эмоциональной компетенции может помочь людям более эффективно справляться с конфликтами,

сохраняя свои цели и интересы. Развитие этих навыков может привести к созданию более здоровых и продуктивных отношений как в личной, так и в профессиональной сфере.

Эти выводы подчеркивают важность развития эмоционального интеллекта для достижения гармонии и продуктивности в межличностных отношениях как в личной, так и в профессиональной жизни.

Список использованной литературы

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман [и др.]. – М. : Альпина Паблишерз, 2011. – 301 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2009. – 478 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
4. Клок, К Конфликты на работе / К. Клок ; пер. А. Нестеров. – М. : Претекст, 2013. – 273 с.
5. Малютина, Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте / Т. В. Малютина // Омский научный вестник. – 2014. – № 2 (126). – С. 129–133.

К содержанию

Е. В. КОРОТКИХ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ

Студенческий возраст – это период бурного развития личности, а также перехода от юношеского максимализма ко взрослой ответственности. Он полон новых впечатлений, знакомств, а также неизбежных конфликтов. Проблема влияния личностных особенностей юношей и девушек на выбор ими стратегий поведения в конфликте, по мнению ученых и практиков, таких как Н. В. Гришина, Л. В. Бянкина, А. В. Чумичев и др., не до конца изучена, следовательно, требует дальнейшего рассмотрения, что делает эту тему актуальной. Знание личностных особенностей отдельно взятого человека позволяет предсказать его поведение в конфликте. Это становится особенно актуальным в педагогической практике, в семейных отношениях и других ситуациях, когда происходит взаимодействие между людьми. Интерес к этой

теме обусловлен широкой распространенностью конфликтов в современной общественной жизни.

В исследовании по определению личностных особенностей студентов с разными стратегиями поведения в конфликте приняли участие 70 студентов БрГУ имени А. С. Пушкина в возрасте 17–25 лет (27 юношей и 43 девушки). Для проведения эмпирического исследования были выбраны следующие методики: тест «Стратегии поведения в конфликтной ситуации», (А. Казанцев, В. Подлесных, Л. Серова); опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл); тест Кеттелла, 16PF (автор R. Cattell, адаптация А. Г. Шмелев и др.).

Наше исследование, проведенное с использованием методики «Стратегии поведения в конфликтной ситуации», показало, что преобладающей стратегией разрешения конфликтов среди студентов является «Сотрудничество». Это свидетельствует о высокой готовности молодых людей к активному участию в процессе разрешения разногласий, стремлению найти взаимовыгодное решение и избежать эскалации конфликта. Напротив, стратегия «Избегание» получила наименьшее предпочтение. Студенты, как правило, не склонны игнорировать проблемы, предпочитая искать пути их решения. Остальные стратегии («Компромисс», «Приспособление», «Конкуренция») находятся в зоне средних значений, что говорит о ситуативном характере выбора обследованными студентами указанных стратегий в зависимости от конкретных обстоятельств конфликта и взаимоотношений с оппонентами.

Данные опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» показали результат, требующий отдельного внимания. Полученные эмпирические данные обнаруживают склонность студентов к стратегиям «Избегания» и «Агрессивным действиям» на стрессовые факторы. При этом наблюдается недостаток использования социума как ресурса для преодоления трудностей. Большинство студентов предпочитают справляться со стрессом самостоятельно, что может свидетельствовать о недостатке у них коммуникативных навыков или опасениях обращаться за помощью. Доля опрошенных студентов, использующих «Ассертивные действия», к сожалению, оказалась невелика.

Поведенческие характеристики студентов в стрессовых ситуациях также характеризуются осторожностью. Лишь треть опрошенных демонстрируют импульсивное, непредсказуемое поведение. Приблизительно пятая часть респондентов не готовы использовать манипуляции или асоциальные действия для совладания со стрессом, что позитивно характеризует их морально-этические установки.

Анализ первичных факторов личности показал, что большинство из них находятся в диапазоне средней степени выраженности. Однако два

фактора выделяются своей высокой степенью выраженности: «Спокойствие/тревожность» и «Консерватизм/радикализм». Примечательно, что третья часть студентов демонстрируют высокий уровень «Радикализма», что может быть связано с определенными социальными или политическими взглядами, а также с особенностями восприятия стрессовых ситуаций и способов их преодоления. Высокая степень выраженности фактора «Спокойствие/тревожность» указывает на значительные индивидуальные различия в эмоциональном реагировании на стресс.

В результате статистического анализа с использованием критерия χ^2 -Пирсона было обнаружено, что все различия между распределениями являются статистически значимыми. Однако для стратегий «Поиск социальной поддержки» и «Импульсивные действия» $\chi^2_{\text{Эмп}}$ меньше критического значения, что указывает на статистически незначимые различия между распределениями.

В результате проведенного статистического анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена были обнаружены закономерные связи между значениями стратегий преодоления стресса и первичными личностными факторами, стратегиями поведения в конфликтных ситуациях и первичными личностными факторами, между стратегиями поведения в конфликтных ситуациях и стратегиями преодоления стресса, а также стратегиями преодоления стрессовых ситуаций и вторичными факторами личности. Однако ни одна корреляция между стратегиями поведения в конфликтных ситуациях и вторичными личностными факторами не достигла статистической значимости.

Таким образом, можно сказать, что студенты, придерживающиеся такой стратегии поведения, как «Избегание», в большинстве случаев подозрительны и стараются избегать стрессовых ситуаций. Для студентов, которые в конфликтной ситуации придерживаются стратегии «Конкуренция», характерно сохранение моральной нормативности, при этом в ситуации стресса они склонны прибегать к манипуляциям, асоциальным действиям, а также избеганию данных ситуаций. Респонденты, склонные приспособливаться в ситуации конфликта, чаще всего обладают высоким уровнем моральной нормативности, а также они отличаются практичностью. Их действия в стрессовой ситуации характеризуются ассертивностью, избеганием и манипуляцией. Многие студенты в ходе разрешения конфликтной ситуации склонны искать компромисс, обычно для таких студентов типична моральная нормативность, но в ситуации стресса они прибегают к манипуляциям и избеганию. Как мы выяснили, абсолютное большинство студентов прибегают к сотрудничеству в ситуации конфликта. Такие студенты обладают высоким уровнем интеллекта и придерживаются консервативных взглядов. При этом если конфликтная ситуация вызывает

у них стресс, то они склонны прибегать ко всем возможным стратегиям преодоления стрессовых ситуаций кроме импульсивных и агрессивных действий.

Понимание взаимосвязи личностных особенностей и выбора стратегии поведения в конфликте определяет эффективность учебно-воспитательного процесса. В высшем учебном заведении важно создавать атмосферу, способствующую развитию компетенций в области конфликтного взаимодействия. Это включает как формирование самосознания и понимание собственных личностных особенностей, так и обучение различным стратегиям решения конфликтов и навыкам эффективной коммуникации.

Полученные результаты указывают на необходимость разработки программ, направленных на развитие навыков коммуникации, асертивности, использования социальной поддержки для преодоления стресса, а также на понимание и учет индивидуальных различий в реагировании на стрессовые ситуации и конфликты. Особое внимание следует уделить работе с группой студентов, демонстрирующих высокую степень радикализма для предотвращения потенциальных негативных последствий.

К содержанию

А. А. КОТ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик

СОСТОЯНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

В логопедической работе с детьми с дизартрией нарушение просодической стороны речи обнаруживаются довольно часто к пяти годам. Но в настоящее время в специальных исследованиях проявления нарушения просодики с учетом разнообразия форм дизартрии остаются еще недостаточно освещены. До настоящего времени не проводилось изучения восприятия и воспроизведения всего комплекса просодических средств, выступающих в качестве плана выражения интонации у детей со стертой дизартрией при различной локализации поражения.

Л. В. Лопатина отмечает, что у дошкольников со стертой дизартрией имеются нарушения интонационной выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения, которые проявляются в следующем: отсутствии или трудностях дифференциации интонационных различий на практическом, неосознанном уровне; недостаточной их сформированности на практическом уровне; замене

вопросительной интонации повествовательной при одинаковой силе голоса; изменении силы голоса при попытке воспроизвести вопросительную интонацию; переносе логического ударения с одного на другое слово в предложении; воспроизведении всех предложений только с одной интонацией (вопросительной); попытке необоснованного и неоднократного повышения и понижения голоса внутри фразы [2].

Поэтому цель данного исследования заключается в определении состояния просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией.

Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 7 г. Бреста». В нем участвовало 10 детей дошкольного возраста с дизартрией. На первом этапе была изучена медико-педагогическая документация. Затем было проведено логопедическое обследование, включающее аудитивную оценку голоса. В качестве методики для проведения исследования использовались задания, предложенные Е. В. Лавровой [1].

Анализ результатов эмпирического исследования состояния голосовой функции у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией позволяет выявить типичные нарушения и их специфические проявления, что является основой для разработки индивидуализированных коррекционных программ.

Первый ребенок (Никита Ф.): задания, где нужно было произнести фразы с различной интонацией и поставить логическое ударение, не смог выполнить.

Второй ребенок (Ника Д.): задания на произнесение слов по картинке, повторение коротких фраз и фраз с разной интонацией, постановку логического ударения, чтение наизусть коротких стихотворений и инсценирование сказки, выполнила правильно и без трудностей. У ребенка назализованный голос (имеется носовой оттенок голоса).

Третий ребенок (Максим Р.): задание на постановку логического ударения и инсценирование сказки выполнить не смог. Ребенок не мог определить, с какой интонацией ему нужно произнести слова героев сказки. При произнесении фраз с разной интонацией смог произнести только с утвердительной.

Четвертый ребенок (Станислав Д.): трудности возникли при инсценировании сказки. С правильной интонацией произнес только слова медвежонка. При произнесении фраз с разной интонацией, смог произнести только с утвердительной. Были попытки произнести с вопросительной интонацией, но они оказались безуспешны.

Пятый ребенок (Михаил Б.): при произнесении фраз с разной интонацией смог произнести только с утвердительной, логическое ударение было поставлено только в одной фразе.

Шестой ребенок (Радмир В.): трудности возникли при произнесении фраз с разной интонацией (произнес только с утвердительной и вопросительной), при постановке логического ударения (только в одной фразе поставил), при чтении наизусть коротких стихотворений (трудности в запоминании и произношении), при инсценировании сказки (смог произнести только голосом папы-медведя).

Седьмой ребенок (Эльвира С.): произнести фразы с разной интонацией и поставить логическое ударение не смогла. При инсценировании сказки произнесла фразу только голосом медвежонка.

Восьмой ребенок (Есения С.): задания на повторение коротких фраз было выполнено, но не полностью, одну фразу повторить не смогла. Смогла произнести фразу только с утвердительной интонацией. Поставить логическое ударение и инсценировать сказку не получилось.

Девятый ребенок (Руслан Ш.): фразу произнес только с вопросительной интонацией. При чтении наизусть коротких стихотворений возникали трудности. Постановка логического ударения и инсценирование сказки не были выполнены.

Десятый ребенок (Семен С.): чтение наизусть коротких стихотворений, постановка логического ударения и инсценирование сказки не были выполнены. Голос тихий, глуховатый. Темп речи в норме.

Исследование позволило выявить, что у шести детей из десяти обследуемых тихий и слабый голос, нарушена возможность изменять голос по силе звучания. При оценке звучания голоса у четверых детей была замечена осиплость голоса слабой степени. Осиплость часто встречается у детей с дизартрией.

Интонация оценивалась по следующим характеристикам: мелодика, темп речи, ударение, тембр. У большинства дошкольников с дизартрией наблюдался низкий, монотонный голос (отсутствовала доступность звуковысотных изменений, то есть понижения и повышения голоса). Темп речи у семи детей из десяти был в норме, у остальных – медленный. С заданием на произнесение фраз с разным логическим ударением справились только двое детей. У остальных детей это задание вызвало значительные трудности и оно не было выполнено. При оценивании тембра голоса у 50 % детей был выявлен звучный голос. У одного ребенка был замечен назализованный тембр.

По результатам проведенного обследования можно сделать вывод, что у значительной части детей с дизартрией голос тихий, слабый. У некоторых детей может наблюдаться крикливый голос. Детям с дизартрией сложно изменять высоту голоса и чаще всего он остается на одной высоте. Часто встречается монотонность и бедность интонационных модуляций. У детей с дизартрией можно заметить охриплость, осиплость

голоса, а также бывают случаи наличия назализованного оттенка голоса. Темп речи может быть замедленным. Мелодика речи часто наблюдается монотонной. Дети затрудняются в передаче основных типов высказывания с помощью интонации. Логическое ударение часто отсутствует или расставляется неправильно. В речи часто происходят паузы.

Таким образом, анализ результатов типичных эмпирических исследований показывает, что голосовые нарушения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией носят системный и полиморфный характер, затрагивая все основные акустические характеристики голоса и просодические компоненты речи. Степень выраженности этих нарушений может варьироваться в зависимости от формы и тяжести дизартрии, а также от индивидуальных особенностей ребенка.

Список использованной литературы

1. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии : учеб. пособие для вузов / Е. В. Лаврова. – М. : В. Секачев, 2016. – 182 с.
2. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Союз, 2005. – 192 с.

К содержанию

А. В. КОЦУБА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – И. В. Лыбко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Анализ потребительского поведения занимает центральное место в современных исследованиях в области экономики и маркетинга. Это многоступенчатый процесс, охватывающий выбор, приобретение, использование и последующую оценку товаров и услуг. Решения потребителей формируются под влиянием различных факторов – от личностных до факторов социально-экономического контекста. Современные научные работы показывают, что этот процесс является результатом переплетения осознанных и неосознанных мотивов, социального взаимодействия и внешних факторов. Понимание теоретических основ потребительского поведения важно для развития науки и создания эффективных маркетинговых стратегий.

В научных работах выделяют четыре главные концепции потребительского поведения. Первая – «прескриптивная теория» – базируется на представлении о рациональном человеке и предлагает идеальные модели поведения, не учитывающие существующие механизмы принятия решений. Вторая – теория «ограниченной рациональности» Г. Саймона, утверждающая, что потребители принимают решения, исходя из имеющихся ограничений обработки данных и внешних факторов, не стремясь к рациональности. Третья – «бихевиоральная экономика», развитая Д. Канеманом и А. Тверски, рассматривает принятие решений в условиях риска и неопределенности с учетом психологических факторов и невозможности предсказать результаты. Под риском понимается некоторая опасность, ущерб или возможность убытка. Четвертая – теория «эффективности эвристических правил» Г. Гигеренцера и К. Гольдштейна, предполагающая использование простых правил, обеспечивающих точные решения при ограниченной информации. Практическая значимость этих исследований высока для оптимизации потребительских решений, маркетинговых стратегий и инвестиционной деятельности [1].

Процесс принятия решения о покупке включает последовательные этапы. Сначала возникает потребность, обусловленная личными мотивами и ожидаемой выгодой. Затем происходит сбор информации из различных источников: онлайн-ресурсов, рекламы, мнений других потребителей. На следующем этапе анализируются данные для выбора оптимального варианта с учетом характеристик, надежности и стоимости. Этап намерения характеризуется пассивным отношением – покупатель планирует покупку, но еще не совершил ее, поэтому важно продолжать продвижение продукта. Далее следует стадия оценки и принятия решения, где эффективны демонстрация товара, сравнение с конкурентами, бесплатные пробные версии и отзывы. Затем происходит непосредственная покупка. Завершающий этап – удержание, включающий использование продукта и формирование мнения, влияющего на повторные покупки и лояльность к бренду [2].

В то же время формирование потребительского поведения представляет собой многоэтапный процесс, протекающий на протяжении всей жизни человека и тесно связанный с его возрастными изменениями. К основным этапам онтогенеза относятся:

Детство (до 12 лет) – спонтанное потребление, выбор определяется родителями и внешней привлекательностью товара, например, яркая упаковка и мультгерои. Родители формируют базовые привычки и выбор продуктов [4].

Подростковый возраст (12–16 лет) – развитие социальной идентичности, где выбор товаров выступает важным инструментом

интеграции в группы сверстников, проявляется в предпочтениях к моде и гаджетам, а также возрастанием экономической активности подростков. Значительное влияние оказывает цифровая среда, через которую подростки получают информацию о появлении и открытии мест для отдыха. Это подтверждает исследование Е. А. Колосовой, где 75 % опрошенных отметили данный канал коммуникации. Кроме того около трети подростков выделяют общение в социальных сетях как одну из форм проведения досуга, что связано с ограниченной доступностью и высокостоимостью активных видов отдыха. Учитывая эти особенности, важно принимать во внимание влияние цифровой среды и социального контекста при организации качественного досуга подростков в компании сверстников [3].

Молодость (16–30 лет) – формирование самостоятельности и рациональности решений, базис которых исходит из личностных ориентиров и экономических критериев. Активное освоение цифровых платформ и создание устойчивых брендов, отражающих изменения в потребительском поведении и коммуникации [4].

Зрелость (30–50 лет) – смещение потребительских приоритетов в сторону покупок, ориентированных на потребности семьи и домашнего хозяйства. Кроме того, формируется и укрепляется лояльность к проверенным брендам, что свидетельствует о значимости доверия и устойчивых потребительских предпочтений в данном возрастном сегменте [4].

Пожилой возраст (50+ лет) – ориентир на медизделия, обусловленный возрастанием потребности в поддержании здоровья. Кроме того происходит медленный процесс цифровой адаптации, что связано с особенностями восприятия новых технологий и уровнем цифровой грамотности, что, в свою очередь, требует учета данных факторов при ориентировке на пожилое население [4].

Помимо возрастных особенностей на формирование потребительского поведения влияют множество факторов: социально-демографические (пол, возраст, социальный статус), личностные (ценности, убеждения, мотивы), когнитивные и эмоциональные процессы, культурные (нормы и традиции), технологические (социальные сети), маркетинговые (реклама), а также один из ключевых факторов – экономический (уровень дохода человека).

Итак, потребительское поведение зависит от множества факторов – личных, социальных, экономических и культурных. Возраст особенно влияет на предпочтения: молодые ищут новизну и признание, зрелые – качество и надежность. Учет этих особенностей помогает кампаниям лучше удовлетворять потребности клиентов.

Список использованной литературы

1. Безмельницына, Е. С. Современные теории потребительского поведения / Е. С. Безмельницына // Современный механизм функционирования торгового бизнеса и туристической индустрии в Республике Беларусь: реальность и перспективы : материалы Респ. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых / М-во образования РБ, Белорус. гос. экон. ун-т. – Минск : БГЭУ, 2016. – С. 24–25.
2. Гринько, О. Воронка контент-маркетинга / О. Гринько // Наука и инновации. – 2019. – № 9. – С. 53–57.
3. Колосова, Е. А. Потребительское поведение московских подростков на рынке развлекательных услуг: опыт социологического анализа. / Е. А. Колосова, М. А. Дростэ // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 163–170.
4. Поведение потребителей : учеб. пособие для обучающихся по направлению подготовки 38.03.06 Торговое дело. – СПб. : СПбГАУ, 2018. – 79 с.

К содержанию

Д. И. КРИШТОПЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Ю. Е. Иванюк

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМПАТИИ

Мотивация профессиональной деятельности – совокупность потребностей и мотивов, побуждающих к выполнению профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация напрямую связана с удовлетворенностью сотрудников и психологическим благополучием, с автономией и чувством социальной связи, самоэффективностью и вовлеченностью в работу. Факторами, влияющими на профессиональную мотивацию, выступают социально-демографические характеристики работников, их личностные особенности, а также содержание и условия профессиональной деятельности. Мотивация профессиональной деятельности может быть внутренней и внешней. Внутренняя мотивация отражает положительный потенциал человеческой природы, который относится к деятельности, совершаемой ради присущего ей интереса и удовольствия. Внешняя мотивация относится к моделям поведения, которое осуществляется ради внешних стимулов [1; 2].

Эмпатия – способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Эмпатия играет ключевую роль в тех видах деятельности, эффективность которых в большой степени зависит от межличностного взаимодействия. Эмпатия может быть направлена на себя и на другого человека. Если эмпатия направлена на себя, то человек понимает эмоции и переживания другого, но воспринимает их применительно к своему опыту, т. е. как он бы чувствовал в такой ситуации. Эмпатия, которая направлена на другого, имеет некоторые отличия. В основном в обыденном понимании она приравнивается к сочувствию, к заботе, к оказанию поддержки. Но в этом случае человек не примеряет это состояние на себя, ему не становится также грустно и печально.

Обучение в университете укрепляет мировоззренческую и профессиональную ориентацию студентов, повышает их самооценку в сочетании с восприятием индивидуальности. Это повышает интерес к будущей профессии, повышает личностную зрелость, независимость как личности и как будущего специалиста. В этот период наблюдается повышение интереса к межличностному общению, интеллектуальному и социальному развитию.

Целью нашего исследования было выявление особенностей профессиональной мотивации у студентов-психологов с разным уровнем эмпатии. В исследовании приняли участие 60 студентов-психологов УО «БрГУ имени А. С. Пушкина» в возрасте от 18 до 22 года. В данном исследовании были использованы следующие методики: опросник «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, опросник мотивации профессиональной деятельности (А. А. Крылов).

Результаты исследования показывают, что у большинства студентов наблюдается средний (47 %) и высокий (30 %) уровни эмпатии, что свидетельствует о развитой способности эмоционально отзываться на переживания других людей. Низкий уровень эмпатии у 23 % студентов указывает на недостаточную развитость у них этой способности, что может быть связано с отчужденностью, безразличием или психологическим дискомфортом.

У студентов-психологов в наибольшей степени развит эмоциональный канал эмпатии (33 %), что отражает их способность к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости, создающей условия для глубокого понимания внутреннего мира другого человека. Наименее развит интуитивный канал эмпатии (10 %), что указывает на затруднения в восприятии и интерпретации поведения партнёров в условиях недостаточной информации. Дополнительно отмечается высокая выраженность установок, способствующих эмпатии (27 %), что свидетельствует о положительном влиянии личностных убеждений на активизацию

эмпатических процессов. Эффективность эмпатии может снижаться при наличии установок, препятствующих личным контактам и вниманию к переживаниям других.

Анализ профессиональной мотивации студентов-психологов показал, что у них наиболее выражены мотивы социальной значимости труда (13,2), что свидетельствует о стремлении осознавать свою работу как значимую для других. Следующими по выраженности являются мотивы самоутверждения в труде (11,7), ориентированные на самовыражение и высокие достижения. Мотивы профессионального мастерства (11,1) также имеют значительное проявление, что указывает на ориентацию студентов на постоянное совершенствование своих профессиональных навыков. Наименьшую выраженность имеют мотивы собственного труда (6,0), что отражает низкий интерес к работе ради самого процесса.

По результатам сравнительного анализа выявлено, что студенты-психологи с высоким уровнем эмпатии демонстрируют значительно более высокий уровень профессиональной мотивации, включая мотивы собственного труда, социальной значимости, самоутверждения и профессионального мастерства, по сравнению со студентами со средним и низким уровнем эмпатии. Это подчеркивает роль эмпатии как ключевого фактора в формировании мотивации к профессиональной деятельности. Таким образом, для обследованных студентов-психологов с разным уровнем эмпатии характерен разный уровень профессиональной мотивации, в частности, студенты-психологи с высоким уровнем эмпатии обладают высокой профессиональной мотивацией.

Студентам-психологам с низкими значениями эмпатии предложены рекомендации для ее развития. Им следует работать над эмоциональной чуткостью, практиковать активное слушание, учиться видеть ситуацию с позиции другого человека, формировать толерантность, участвовать в практических упражнениях и заботиться о собственном эмоциональном состоянии. Эти навыки не только улучшают межличностное взаимодействие, но и повышают профессиональную компетентность. Разработаны методические рекомендации для преподавателей УВО по формированию мотивации профессиональной деятельности студентов. На начальном этапе необходимо оказывать студентам помощь в адаптации, формировать у них адекватные представления о специальности, положительное отношение к обучению через создание «ситуаций успеха». На завершающем этапе (кризис вытеснения учебных мотивов прагматическими мотивами) целесообразно создавать условия для формирования стремления обучающихся к профессиональному самосовершенствованию (повышению мастерства, получению высшего образования), оказание помощи в совмещении учебной и трудовой деятельности).

Список использованной литературы

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
2. Николаев, А. А. Мотивация трудовой деятельности / А. А. Николаев // Научное обозрение. – 2018. – № 1. – С. 26–34.

К содержанию

А. А. КСЁНДА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. В. Северин

ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Современные подростки выросли в эпоху Интернета, который стал частью их повседневной жизни. Информационно-компьютерное пространство выступает объективным фактором личностного развития подростков. Компьютерные игры, которые подростки склонны уделять много времени, могут привести к игровой компьютерной зависимости.

Компьютерная игровая зависимость в подростковом возрасте проявляется в чрезмерной увлеченности играми, нарушениях контроля над временем, возрастающем приоритете игр над другими сферами жизни, субъективном осознании тяги к играм, продолжении игр, несмотря на негативные последствия (нарушения сна, снижение успеваемости, трудности в социальных контактах, конфликты с родителями и др.). Неудовлетворение базовых потребностей в реальной жизни у подростков существенно повышает их стремление компенсировать их в виртуальном мире, увеличивая риск компьютерной зависимости [1; 2].

Зависимость от компьютерных игр может иметь как краткосрочные, так и долгосрочные последствия для подростков, которые охватывают психологические, эмоциональные и неврологические проблемы. У игроков, как правило, слабый контроль и принятие решений, слабо развитые социальные умения и навыки, низкий эмоциональный интеллект, агрессивное поведение, жестокость и враждебность, склонность к суицидальным тенденциям. Склонность к компьютерной игровой зависимости может быть связана со слабой волевой саморегуляцией личности. Волевая саморегуляция связана со способностью противостоять искушениям и преодолевать импульсивные реакции, чтобы привести поведение

в соответствие с долгосрочными целями или же социальными нормами. Слабая саморегуляция связана с пассивным образом жизни, низкой успеваемостью, употреблением психоактивных веществ, агрессивным и зависимым поведением подростков и т. д. Волевая саморегуляция – это самостоятельное целенаправленное регулирование своих мыслей, чувств и действий, что требует преднамеренных усилий, решения преодолеть нежелательное поведение. Волевая саморегуляция реализуется через настойчивость как ориентацию на завершение начатого, готовность прилагать усилия для достижения целей, способность подчинять свое поведение внешним обстоятельствам и требованиям среды, и самообладание – способность к контролю своих эмоциональных реакций, сдерживанию и регулированию эмоций, устойчивость к стрессу, внутреннее спокойствие [3; 4].

С целью выявления особенностей волевой саморегуляции у подростков, склонных к компьютерной игровой зависимости, было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Бреста». В нем приняли участие 60 подростков, возраст которых составлял 13–15 лет. Пол респондентов не учитывался.

В качестве исследовательского инструментария были выбраны следующие методики: «Волевая саморегуляция» А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана и тест на выявление компьютерной зависимости А. Р. Шакуровой и А. Р. Дроздиковой-Зариповой. Для оценки достоверности полученных данных использовался статистический критерий корреляции Спирмена.

В результате корреляционного анализа ($p \leq 0,05$) было установлено: чем ниже уровень волевой саморегуляции, тем выше уровень компьютерной игровой зависимости. И, наоборот, чем выше волевая саморегуляция, тем ниже уровень компьютерной игровой зависимости у обследованных подростков.

Профилактику компьютерной игровой зависимости необходимо осуществлять посредством проведения психологических тренингов, позволяющих сформировать у подростков навыки самоконтроля и саморегуляции; организации мероприятий на повышение социальной активности и получение положительных эмоций; повышение эмоциональной устойчивости и обучение стратегиям преодоления жизненных трудностей.

Список использованной литературы

1. Вострякова, П. С. Игровая зависимость – причины и возможные последствия / П. С. Вострякова, О. А. Михалькова, Я. И. Граф // Globus. – 2020. – № 5. – С. 53–55.

2. Федоров, А. Ф. Сущность и особенности игровой зависимости у несовершеннолетних / А. Ф. Федоров // Colloquium-Journal. – 2020. – № 4. – С. 48–50.

3. Пугачева, О. В. Теоретический анализ проблемы саморегуляции личности в отечественной и зарубежной психологии / О. В. Пугачева // Ученые записки Российского гос. соц. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 30–34.

4. Шапарев, В. П. Эмоционально-волевая регуляция личности подростка / В. П. Шапарев // Эпоха науки. – 2021. – № 8. – С. 80–83.

К содержанию

А. И. КУЗЬМИНЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Гузюк

РАЗВИТИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Развитие ребенка с первых дней жизни протекает в семье, где уже устанавливается психологический климат. Формы поведения маленький ребенок начинает усваивать, подражая близким людям. У ребенка, поступившего в детский сад, круг общения расширяется, добавляется общение со сверстниками. Между некоторыми детьми устанавливаются особо дружеские отношения: они предпочитают играть, трудиться, разговаривать, делиться радостями и огорчениями с определенными товарищами. Но далеко не все дети, придя в детский сад, умеют общаться со сверстниками, проявляют дружеские отношения, делятся игрушками, некоторые даже ведут себя агрессивно. Поэтому задача дошкольного учреждения по формированию у воспитанников дружеских взаимоотношений является очень важной [1].

Дошкольный возраст является чрезвычайно ответственным этапом жизни ребенка, в рамках которого проходит процесс его первоначальной социализации. В этом возрасте детьми впервые осознаются их непосредственные взаимоотношения с окружающими людьми – взрослыми и сверстниками. Это период активного становления личности ребенка [5].

Дошкольный возраст представляет собой период «первоначального фактического складывания» личности. Именно в этом возрасте начинают формироваться нравственные качества и чувства: взаимопомощь, умение сопереживать, сочувствовать и многие другие. Формирование дружбы – своеобразного морального опыта ребенка, содействующего развитию

позитивных чувств, формированию устойчивых форм поведения – также происходит в дошкольном детстве [1; 2].

Дружба для детей дошкольного возраста – это, прежде всего, социальный опыт, который они переживают через игру и непосредственное взаимодействие с окружающими. Восприятие дружбы на данном этапе их развития во многом отличается от понимания, которое формируется у старших детей и взрослых. Для дошкольников дружба чаще всего временная и ситуативная, она зависит от общих интересов, наличия общих игрушек, и игровых сюжетов. Например, два ребенка могут назвать друг друга друзьями, пока они играют вместе: «Мой друг – тот, кто играет со мной в прятки». Но на следующий день они могут поссориться из-за игрушки и перестать считать друг друга друзьями: «Я больше не играю с Машей, потому что она не дала мне свою куклу» [3]. Для детей-дошкольников именно игровая деятельность – наиболее естественный способ познания мира. Для становления навыков социального поведения, укрепления дружеских отношений между детьми, становления чувства сопереживания и радости друг за друга в детском саду педагогами-психологами и воспитателями разработан комплекс игр для детей среднего и старшего дошкольного возраста: «Ты и я – мы с тобой друзья!» При системном использовании таких игр у малышей должно сформироваться чувство доверия к коллективу, позитивное отношение к окружающим, и в то же время повыситься уверенность в себе. В ходе игр решаются важные задачи развития навыков социального поведения, накопления опыта взаимодействия с окружающими, поддержания интереса к общению. Основное стремление, побуждающее дошкольников к наиболее сложным контактам этого периода детства, – жажда сотрудничества. Сотрудничество носит практический характер, так как разворачивается на фоне совместной игровой деятельности. Однако игра заметно изменяется. Ведущая роль уделяется играм с правилами. Для старших дошкольников это как бы упражнения в отношениях с другими людьми: они помогают им осознавать свои обязанности, выступающие в виде всеобщих правил [4].

В группе детского сада – от младшей до старшей – возрастает проявление коллективности в отношениях. Существует интересная возрастная закономерность: младшие дошкольники дружат с детьми, опираясь только на то, какие положительные качества они проявляли по отношению к ним; старшие дети отмечают качества дошкольника, в которых проявлялось отношение ко всем детям группы. То есть постепенно у детей функциональные связи превращаются в связи более высокого порядка. Особенности межличностных процессов (общения, взаимного оценивания и межличностных отношений в группах детского

сада) позволяют сделать вывод об относительно высоком уровне этих процессов и о наличии первых зачатков дружеских отношений у детей дошкольного возраста, что проявляется в особо благоприятных условиях жизни и совместной деятельности в детском саду. Возрастная динамика дружеских отношений детей проявляется в увеличении содержательности, избирательности устойчивости отношений, потребности в общении. А. А. Аржанова отмечает, что формирование дружеских взаимоотношений и дружеского чувства у детей происходит от коллективного общего товарищества – от дружбы со всеми, к избирательной дружбе с определенными детьми [2]. Дошкольники часто не осознают, что дружба требует усилий и внимания к другим людям. Ребенок может считать, что дружба прекращается, как только заканчивается игра, и не всегда понимает, что дружеские отношения нужно поддерживать. Педагоги должны помогать детям понимать, что дружба подразумевает взаимную заботу и поддержку. Это можно объяснять через ролевые игры, где один ребенок помогает другому в сложной ситуации. Педагог может поощрять детей помогать друг другу, создавая ситуации, где помощь и поддержка будут необходимы: «Посмотри, как Маша расстроена. Как ты можешь ей помочь?» [5].

Итак, предпосылки формирования дружеских отношений возникают в младшем дошкольном возрасте, в среднем дошкольном возрасте у детей появляются вполне осознаваемые дружеские привязанности, мотивом которых является совместная игра. Можно утверждать, что формирование дружеских взаимоотношений – это формирование жизненной позиции ребенка, на основе которой в дальнейшем он будет строить взаимоотношения с окружающими детьми. Поэтому необходимо воспитывать у детей умение замечать затруднения товарища, его потребность в помощи, развивать эмоционально-положительную направленность на сверстника.

Список использованной литературы

1. Алябьева, Е. А. Воспитание культуры поведения у детей 5–7 лет : метод. пособие / Е. А. Алябьева. – М. : Творческий Центр Сфера, 2009. – 128 с.
2. Аржанова, А. И. Чувство дружбы у детей дошкольного возраста / А. И. Аржанова // Ученые записки Андиганского педагогического института. – Т. 6. – М., 1997. – С. 55.
3. Зотова, И. В. Особенности формирования межличностных отношений детей дошкольного возраста со сверстниками / И. В. Зотова, А. И. Умарова // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 14 (96). – С. 88–92.

4. Курочкина, И. Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения / И. Н. Курочкина. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 224 с.

5. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. – М. : Московский психолого-социальный ин-т. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 240 с.

К содержанию

В. С. КУРИЛЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОВОГО РЕАГИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Студенческая жизнь связана с большим количеством эмоциональных переживаний. Для преодоления трудностей молодым людям необходимы высокий уровень самоорганизации, ответственности, самостоятельности, осознанности и стрессоустойчивости.

Интегральное понятие стрессоустойчивости человека дается в психологическом словаре А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Стрессоустойчивость – это совокупность личностных качеств, способствующих преодолению интеллектуальных, эмоциональных, волевых, нагрузок, обусловленных особенностью профессиональной деятельности человека, без серьезных вредоносных последствий для своего здоровья, самой деятельности, а также окружающих людей [1]. В своей работе А. А. Андреева выделяет ряд факторов, оказывающих влияние на формирование стрессоустойчивости и положительного отношения к учебной деятельности. К внешним факторам она относит педагогическое воздействие, межличностное взаимодействие, систему деятельностей в учреждении высшего образования, стимулирование. В качестве внутренних факторов автором выделяются психофизиологические, социально-психологические, психолого-педагогические особенности личности [2].

Стрессоустойчивость у студентов, особенно на первом курсе, представляет собой важный аспект их учебной деятельности и общего процесса адаптации к новым условиям, что и стало основанием для выявления особенностей стрессового реагирования у студентов гуманитарного профиля. В исследовании приняли участие 45 студентов первого и 45 студентов третьего курса психолого-педагогического факультета БрГУ имени А. С. Пушкина. Были использованы следующие методики: «Опросник

повседневных стрессоров» М. Д. Петраш и О. Ю. Стрижицкой, «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена, Г. Виллиансона.

Результаты исследования уровня стрессоустойчивости представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Значения стрессоустойчивости по результатам ее самооценки

Уровень выраженности стрессоустойчивости	Количество человек:			
	1 курс		3 курс	
	n	%	n	%
низкая стрессоустойчивость	5	11,1	3	6,7
средняя стрессоустойчивость	25	55,6	31	68,9
высокая стрессоустойчивость	15	33,3	11	24,4

У большинства респондентов первого и третьего курсов выявлен средний уровень стрессоустойчивости. Люди со средним уровнем стрессоустойчивости могут быть подвержены воздействию сильных стрессоров, но в целом способны справляться со стрессом и восстанавливаться после его действия до прежнего уровня функционирования самостоятельно. Они имеют базовые навыки преодоления стресса, но не всегда могут справиться с негативным воздействием.

Анализ данных с применением критерия Пирсона показал, что распределение значений отличается от теоретического для обеих групп респондентов: для первого курса $\chi^2_{\text{эмп}} = 13,334$, $p \leq 0,01$ и для третьего курса $\chi^2_{\text{эмп}} = 27,734$, $p \leq 0,01$. При этом различия двух эмпирических распределений не являются достоверными.

Результаты исследования выраженности повседневных стрессоров» представлены в таблице 2.

У студентов первого курса средний уровень стресса связан с такими факторами, как общее самочувствие, работа / дела, конкуренция, семья и одиночество, что отражает стадию адаптации к новой среде. Напряжение вызывает выполнение профессиональной деятельности и подготовка заданий в определенный срок, семейные конфликты, состояние здоровья и внешний вид, переживание одиночества, ситуации вынужденной конкуренции. Они озабочены реакциями родных на их успехи и неудачи, необходимостью строить новые социальные связи и страхом быть хуже других. В целом, их стресс связан с попытками успешно совместить учебу, личные отношения, заботу о своем здоровье и самооценке, с новой социальной средой и уровнем внутренней и внешней конкуренции. Интересно, что студенты-первокурсники редко обеспокоены вопросами планирования и нарушением планов, что, вероятно, связано с тем, что все их планы на первом курсе «подчинены» учебному процессу. Они не тревожатся по поводу финансов и

окружающей реальности в целом, на это просто может не оставаться времени, как и на отношения с другими людьми в целом – все действия и взаимодействия связаны с адаптацией к учебе и студенческой группе.

Таблица 2 – Распределение повседневных стрессоров по уровням

Шкалы	1 курс						3 курс					
	низкий		высокий		средний		низкий		высокий		средний	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
работа / дела	16	35,6	6	13,3	23	51,1	26	57,8	3	6,7	16	35,5
взаимоотношения с окружающим	23	51,1	9	20	13	28,9	31	68,9	2	4,4	12	26,7
нарушение планов	25	55,6	7	15,5	13	28,9	29	64,4	2	4,4	14	31,1
финансы	24	53,3	5	11,1	16	35,6	23	51,1	9	20	13	28,9
планирование	30	66,6	4	8,9	11	24,4	33	73,3	2	4,4	10	22,2
семья	20	44,4	7	15,6	18	40	27	60	5	11,1	13	28,9
окружающая действительность	29	64,4	2	4,4	14	31,1	32	71,1	1	2,2	12	26,7
самочувствие /одиночество	17	37,8	10	22,2	18	40	23	51,1	4	8,9	18	40
общее самочувствие	13	28,9	7	15,6	25	55,5	13	28,9	8	17,8	24	53,3
конкуренция	18	40	7	15,6	20	44,4	28	62,2	4	8,9	13	28,9

У студентов третьего курса наблюдается снижение уровня стресса по большинству шкал. Средний уровень стресса сохраняется только по шкале общего самочувствия, что может быть связано с усталостью или выгоранием. Низкие показатели по другим шкалам у студентов третьего курса говорят о том, что они стали более независимыми, уверенными, у них развиты навыки саморегуляции и самоконтроля. Это проявляется в их способности более спокойно реагировать на изменения планов и непредвиденные обстоятельства, что подтверждается снижением уровня стресса по соответствующим шкалам. Вместе с тем общее самочувствие остается неизменно значимым стрессором и на третьем курсе. Это интегральный показатель, который влияет на учебный процесс, осознается как значимый.

Различия в стрессовом реагировании между студентами первого и третьего курсов подчеркивают важность адаптационных процессов и личностного роста в течение всего процесса обучения. Полученные данные могут быть полезны для разработки психолого-педагогических программ, направленных на повышение стрессо-устойчивости студентов, особенно на начальных этапах обучения.

Список использованной литературы

1. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Андреева, А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Андреева Алена Алесеевна. – Тамбов, 2009. – 219 с.

К содержанию

В. В. ЛЕВОНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. В. Жук

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ ЗАВИСИМОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОТ АЗАРТНЫХ ИГР

В последние десятилетия наблюдается тенденция к снижению вовлеченности лиц в возрасте от 11 до 17 лет в традиционные формы азартных игр, такие, как игровые автоматы, денежные ставки, карточные игры на деньги в кругу семьи или друзей. В то же время общий уровень участия в активностях, содержащих элементы азарта, демонстрирует стабильный ежегодный рост. Данная динамика свидетельствует о том, что формирование склонности к азартным играм по-прежнему происходит в детском и подростковом возрасте, однако каналы ее реализации претерпевают изменения, смещаясь в сторону новых платформ и форматов. В контексте стремительного развития индустрии компьютерных игр вопросы, связанные с их потенциальным влиянием на психическое здоровье и поведение несовершеннолетних, приобретают особую актуальность.

В июне 2004 г. в массовой многопользовательской ролевой онлайн-игре Maple Story была впервые внедрена система «гача-билетов», представляющая собой инновационный механизм монетизации, оказавший значительное влияние на последующее развитие игровой индустрии. Данная система предполагает возможность приобретения билетов за внутриигровую валюту или реальные денежные средства, предоставляя игрокам шанс получить случайные внутриигровые предметы из предопределенного списка. Вероятность получения предмета варьируется в зависимости от его ранга, при этом «обычные» предметы являются наиболее распространенными, а «редкие» и «легендарные» предметы имеют крайне низкий шанс выпадения. Подобная структура стимулирует

многократные попытки приобретения ценных предметов, что может приводить к значительным финансовым затратам.

Несмотря на дискуссии о схожести «гача»-системы и традиционных азартных игр, многие игровые компании переняли данную модель, обнаружив ее прибыльность. В 2008 году FIFA внедрила систему «паков карточек», а в 2010 году Team Fortress 2 и Counter-Strike представили «лут-боксы». В настоящее время «гача»-механика в той или иной форме интегрирована во многие высокобюджетные игры. В 2010 году состоялся выпуск Dragon Collection (Konami), ставшей первой «гача»-игрой, основанной на описанной системе. После 2015 года, с развитием игровой индустрии, популярность «гача»-игр начала стремительно расти. Значимым этапом стало появление в 2020 году Genshin Impact (MiHoYo/Hoyoverse), игры в жанре action adventure, достигшей глобального успеха (1,5 миллиарда долларов дохода, 7,9 миллионов пользователей). После этого были выпущены Honkai: Star Rail (Hoyoverse), Wuthering Waves (Kuro Games), Zenless Zone Zero (Hoyoverse), Reverse:1999 (Bluepoch), Cookie Run:Kingdom (Devsisters) и др. Примечательно, что указанные игры являются мобильными, что обеспечивает их широкую доступность. Ежегодно эти и подобные им игры занимают лидирующие позиции в рейтингах по годовому заработку, привлекая миллионы новых пользователей, что свидетельствует о высокой эффективности «гача»-системы и ее психологической привлекательности.

Механика «гача»-игр, основанная на вероятностных принципах, опирается на ряд психологических факторов, влияющих на поведение игроков. Привлекательность данных игр обусловлена положительной реакцией мозга на элементы случайности. Ожидание выпадения редкого или желаемого предмета вызывает возбуждение, аналогичное тому, которое испытывают участники азартных игр. Феномен «иллюзии контроля» (предвзятое мышление, при котором игрок полагает, что его действия влияют на случайные события) также играет важную роль. Это явление схоже с поведением участников лотерей, которые верят, что выбор определенного числа или совершение ритуала повышает их шансы на выигрыш. Кроме того, в «гача»-играх проявляется эффект «невозвратных затрат» (эффект Конкорда), когда игроки продолжают тратить время и деньги, основываясь на предыдущих вложениях, несмотря на низкую вероятность получения значимых результатов. Данный механизм усугубляет цикл бесконечных затрат, усиливая привязанность к игре в надежде на возврат инвестиций и получение редких наград.

Эффект «почти промаха» (near miss) также способствует поддержанию вовлеченности игроков. Ощущение близости к получению редкого предмета стимулирует продолжение игры, основанное на убеждении, что

«победа близка». Этот эффект усиливается социальными факторами, такими, как демонстрация успеха других игроков или участие в сообществе, которое подкрепляет игровое поведение.

Подобные элементы, имитирующие лотерею, указывают на потенциальную возможность формирования поведения, схожего с зависимостью от азартных игр, у игроков в «гача»-игры. Ситуация осложняется низким возрастным рейтингом многих из этих игр (например, Genshin Impact – 12+). В отличие от традиционных форм азартных игр, доступных только лицам старше 18 лет, эти игры часто ориентированы на более молодую аудиторию.

В силу незрелости когнитивных функций дети более уязвимы к системе наград «гача»-игр. Исследования показывают, что вовлеченность подростков в азартные игры сопряжена с нежелательными психологическими, социальными и финансовыми последствиями [1]. Эмонд и Гриффитс отмечают, что, несмотря на то, что зависимость от азартных игр развивается лишь у меньшинства подростков, увеличивающееся присутствие онлайн-механизмов, имитирующих азартные игры, может усугубить данную проблему [2]. Кроме того, исследование Пурванингсих и Нурмалы (2021) выявило значимую негативную корреляцию между участием в азартных играх онлайн и ментальным здоровьем подростков, что свидетельствует о потенциальной связи игровой зависимости с психическими проблемами [3].

Таким образом, бизнес-модель «гача»-игр, являясь одной из наиболее успешных в игровой индустрии, оказывает влияние на многих игроков. Исследования, проведенные в Европе и США, подтверждают, что значительная часть несовершеннолетних, взаимодействующих с «гача»-играми, демонстрирует поведение, схожее с зависимостью от азартных игр. Однако не все «гача»-игры можно считать эксплуататорскими. Влияние на игроков во многом зависит от способа реализации «гача»-системы и ее роли в прогрессии игры. В ответ на растущую обеспокоенность в некоторых юрисдикциях были введены нормативные акты, требующие обязательного указания шансов выпадения предметов и запрещающие наиболее эксплуататорские механики. Тем не менее, «гача»-механика остается прибыльной бизнес-моделью, вызывающей продолжительные дебаты о ее этичности и схожести с азартными играми.

Список использованной литературы

1. Livazović, G. Problem gambling in adolescents: what are the psychological, social and financial consequences? / G. Livazović, K. Bojčić // BMC Psychiatry. – 2019. – № 19(1). – URL: <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2293-2> (дата обращения: 12.04.2025).

2. Emond, A. M. Gambling in children and adolescents / A. M. Emond, M. D. Griffiths // *British medical bulletin*. – 2020. – № 136(1). P. 21–29. – URL: <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa027> (дата обращения: 12.04.2025).

3. Purwaningsih, E.. (2021). The Impact of Online Game Addiction on Adolescent Mental Health: A Systematic Review and Meta-analysis / E. Purwaningsih, I. Nurmala // *Macedonian Journal of Medical Sciences*. – 2021. – № 9. – P. 260–274. – URL: <https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.6234> (дата обращения: 13.04.2025).

К содержанию

Е. В. ЛЕВЧЕНКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Атмосфера привязанности тесно связана с уровнем психического развития, поведением и благополучием, а также с развитием отношения ребенка к окружающему миру и к самому себе. Привязанность – необходимый компонент для успешной социальной адаптации ребенка и создает у него субъективное ощущение своей безопасности и эмоциональной опоры.

У детей с разным уровнем тревожности формируются разные типы привязанности, влияющие на их социальное взаимодействие и поведение. Дети с высокой тревогой часто проявляют избегающий или тревожно-амбивалентный тип привязанности, в то время как дети с низким уровнем тревожности, как правило, формируют надежный тип привязанности.

Если проанализировать влияние тревожности на психическое и физическое здоровье детей, то можно обнаружить серьезные последствия, которые могут отразиться на их развитии и уровне качества жизни. Работы по изучению путей и способов помощи детям с высокой тревожностью дадут родителям, педагогам и психологам востребованные практические рекомендации, которые помогут им в решении вопросов, связанных с эмоциональным благополучием и самочувствием детей.

Проявление тревожности у детей – сложное и многогранное явление, требующее тщательного рассмотрения и всестороннего изучения. Причиной его возникновения могут быть различные факторы, а проявляться оно может по-разному, что делает его важной темой для исследований в области современной социальной психологии. При напряженных

эмоциональных отношениях в семье существует предвзятое отношение к ребенку, зачастую продиктованное педагогической некомпетентностью. Тревожные состояния, которые если их не корректировать, могут привести к развитию состояния патологической повышенной тревожности.

В ходе исследования привязанности было выявлено, что преобладающим в выборке является надежный тип привязанности детей к матери (47 % испытуемых). Для этой группы детей характерна способность к открытому и четко выраженному переживанию негативных эмоций, которые возникли непосредственно по поводу разлуки с матерью. Дети с надежным типом привязанности к матери более активные и самостоятельные, они легко находят способы конструктивного совладания с эмоциональными состояниями, которые возникают в ситуации разлуки с матерью.

Среди типов, относящихся к группе ненадежной привязанности к матери, преобладающим можно выделить амбивалентный тип (33 % от общего количества обследованных детей). Дети с амбивалентным типом привязанности к матери проявляют разноплановые чувства, при этом достаточно часто именно негативно окрашенные (чаще гнев), используют как открытые, так и скрытые формы выражения эмоций.

В группу с избегающим типом привязанности к матери вошли 20 % респондентов. У этих детей прослеживалась тенденция игнорировать проявления привязанности, проявления эмоций подвергались внутреннему запрету. Для этой категории детей характерно эмоциональное дистанцирование.

В ходе исследования дети с дезорганизованным типом привязанности к матери выявлены не были. Это объясняется тем, что такой тип привязанности редко встречается в чистом виде, так как это дети, которые испытывают глубокую фрустрацию родительского внимания и любви, чаще воспитываются в неблагополучных семьях и у них не формируется привязанности к матери.

Таким образом, в ходе исследования мы выделили три экспериментальные группы в зависимости от типа привязанности респондентов к матери: надежный, амбивалентный и избегающий.

На следующем этапе исследования мы изучили особенности эмоционально-личностной сферы старших дошкольников в каждой экспериментальной группе.

Исследуя уровень тревожности респондентов экспериментальных групп, было выявлено, что высокий уровень тревожности наблюдается у 33 % респондентов, средний уровень тревожности выявлен у 50 % испытуемых, а низкий уровень тревожности – у 17 % обследованных

детей. Данный факт может говорить о том, что детям свойственно повышение тревожности как личностной, так и ситуативной.

Понимание своего типа привязанности – это важный шаг к построению здоровых отношений. Хотя тип привязанности формируется в детстве, его можно модифицировать во взрослом возрасте. Осознанная работа над собой, саморефлексия – это пути, которые помогут человеку понять свои страхи и убеждения, мешающие строить здоровые отношения. Постоянная проработка эмоциональных реакций позволит постепенно изменять свой тип привязанности к уровню безопасного.

К содержанию

Е. А. ЛИННИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ

Современное общество сталкивается с рядом факторов, которые способствуют усилению агрессии в подростковой среде: ухудшение социально-экономических условий, дефицит позитивного семейного общения, влияние социальных сетей и медиа, а также личностные и физиологические особенности развития.

Цель исследования заключается в изучении агрессивного поведения у девушек-подростков средней школы № 14 г. Бреста. Выборку составили 28 девушек в возрасте 14–15 лет, учащихся 9-х классов. В качестве используемых методик были применены следующие: тест Басса-Дарки, предназначенный для оценки различных форм агрессии; методика Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Анализ полученных данных позволил выявить следующую картину. Более, чем половина девушек (54 %) демонстрируют низкий уровень косвенной агрессии. Можно предположить, что такое поведение обусловлено их стремлением к сохранению гармонии в межличностных отношениях и желанием не создавать напряженной атмосферы в группе сверстников. Средний уровень косвенной агрессии наблюдается у 26 % участниц исследования: они иногда используют косвенные способы выражения агрессии, например, выражают свои негативные эмоции в менее заметной форме. Такие проявления могут быть связаны с временными стрессовыми ситуациями или внутренним эмоциональным напряжением. Высокий уровень косвенной агрессии встречается редко – только у 20 % участниц.

Это подтверждает, что открытая конфронтация или намеренное причинение дискомфорта окружающим не является типичным для большинства девушек в исследуемой группе. Однако для тех, кто демонстрирует высокий уровень косвенной агрессии, вероятно, характерны проблемы в межличностном общении или сложности с выражением своих эмоций в открытой форме.

Половина девушек демонстрируют низкий уровень раздражения, что говорит о стабильности их эмоционального состояния. Это может быть связано с поддержкой со стороны социального окружения. Средний уровень раздражения встречается у 27 % участниц исследования: они периодически испытывают раздражение, особенно в ситуациях, которые воспринимают как несправедливые. Высокий уровень раздражения наблюдается у 23 % участниц исследования. Вероятно, они сталкиваются с трудностями в управлении своими эмоциями из-за накопленного внутреннего напряжения, которое они не могут выразить конструктивно.

78 % девушек демонстрируют низкий уровень подозрительности: они склонны доверять окружающим. Возможно, это обусловлено благоприятным окружением, где девушки чувствуют себя в безопасности. Средний уровень подозрительности встречается у 14 % респонденток. Это указывает на их осторожное отношение к окружающим. Высокий уровень подозрительности наблюдается редко и составляет всего 8 % опрошенных. Им присуща настороженность и склонность видеть скрытые мотивы в действиях людей. Вероятно, это следствие негативного опыта или недостатка поддержки со стороны близких.

Большинство девушек (70 %) демонстрируют низкий уровень негативизма: они чаще всего принимают окружающую действительность, предпочитая сохранять спокойствие в конфликтных ситуациях. Средний уровень негативизма встречается у 20 % респонденток: они могут иногда проявлять несогласие с окружающими, особенно в ситуациях, когда их чувства и мнение не учитываются. Это может быть как формой самоутверждения, так и реакцией на ощущение несправедливости. Высокий уровень негативизма наблюдается у десятой части опрошенных: они склонны к выраженному противостоянию, протестному поведению, игнорированию правил.

Низкий уровень чувства вины встречается у 22 % респонденток: они могут не осознавать свои ошибки или не придавать им значения, что может быть связано с завышенной самооценкой или недостатком рефлексии. Средний уровень чувства вины является наиболее распространенным среди участниц и составляет 45 %. Это свидетельствует об их склонности к самокритике и осознанию своих ошибок. Такие девушки чаще всего используют чувство вины как мотивацию для исправления

своего поведения. Высокий уровень чувства вины наблюдается у 33 % девушек: они, вероятно, испытывают трудности в прощении себя за ошибки. Это может приводить к самообвинению и снижению их эмоционального состояния.

Низкий уровень чувства обиды характерен для большей части респонденток (59 %): они обладают высокой эмоциональной устойчивостью и способностью отпускать обиды. Такое поведение может быть связано с их умением адаптироваться к различным жизненным ситуациям, позитивным восприятием окружающего мира и уверенным отношением к себе. Средний уровень обиды наблюдается у 29 % участниц исследования: они могут испытывать временные переживания, связанные с чувством несправедливости, обидой или неудовлетворенностью в тех случаях, когда их ожидания не оправдываются. Однако эти эмоции, как правило, не оказывают долгосрочного влияния на поведение и отношение к людям. Эти девушки способны анализировать ситуации, находить рациональные объяснения своим переживаниям и искать конструктивные пути разрешения конфликтов. Высокий уровень обиды характерен для 12 % опрошенных: они склонны к накоплению негативных эмоций, испытывают трудности с их переработкой и длительно переживают обиды, могут быть более чувствительны к словам и поступкам окружающих, что приводит к усилению их негативных реакций, препятствуя эффективному взаимодействию с другими людьми и создавая дополнительные сложности в личной и профессиональной жизни.

У 60 % обследованных девушек выявлен средний уровень самооценки: они склонны к объективной оценке своих возможностей, адекватно воспринимают успехи и неудачи. Высокий уровень самооценки, отмеченный у 30 % участниц, свидетельствует о выраженной уверенности в своих силах, склонности к активному взаимодействию с окружающим миром, ответственностью. Однако чрезмерно высокая самооценка в некоторых случаях может привести к переоценке собственных возможностей и игнорированию чужого мнения. Низкий уровень самооценки зафиксирован у 10 % участниц исследования. Это указывает на их склонность к самокритике, неуверенность в своих силах и занижение собственной значимости, сложности в постановке и достижении целей.

Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу с помощью t-критерия Стьюдента. Было выявлено, что физическая агрессия тесно коррелирует с косвенной агрессией (коэффициент корреляции 0,75), что может свидетельствовать о взаимосвязи между прямым и непрямым проявлением агрессивного поведения. Вербальная агрессия также имеет умеренную связь с физической (0,68) и косвенной агрессией (0,70). Это говорит о том, что агрессия в форме речевых

высказываний может сочетаться с другими формами агрессивного поведения. Самоагрессия имеет более слабую корреляцию со всеми параметрами (максимальный коэффициент 0,50 для косвенной агрессии), что может свидетельствовать о ее относительно независимом характере по сравнению с другими типами агрессии. Таким образом, различные виды агрессии взаимосвязаны, однако самоагрессия выделяется как менее зависимый параметр.

Дополнительный анализ выявил связь между агрессивным поведением и уровнем самооценки. Девушки с низкой самооценкой чаще всего проявляют пассивно-агрессивное поведение или выражают агрессию в свой адрес, тогда как респонденты с завышенной самооценкой склонны к более открытым формам агрессии.

К содержанию

А. Д. ЛИТВИНСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. В. Лыбко

ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ У ЛЮДЕЙ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

Удовлетворенность работой является многогранной составляющей профессиональной сферы, существенно влияющей на производительность, мотивацию, результативность и психологическое состояние работников. В психологическом словаре говорится, что удовлетворенность трудом – эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям ее протекания. От удовлетворенности трудом, совершенствования форм его организации, гуманизации содержания зависит экономическая эффективность [1]. Также в числе ключевых аспектов изучения этой темы является влияние возраста на оценку своей работы, включающее особые параметры. С исходом времени трансформируются как профессиональные опыт и навыки, так и ценности, приоритеты и мотивы, которые могут влиять на уровень удовлетворенности.

Цель данной работы заключалась в исследовании особенностей удовлетворенности профессиональной деятельностью в разные возрастные периоды для выявления факторов, влияющих на данное состояние, а также определения возрастных отличий в восприятии и оценке профессиональной деятельности.

На основе комплексного анализа теоретических данных и результатов эмпирического исследования были выявлены ключевые факторы. Для возрастного периода юности (18–25 лет) важны профессиональный рост, соответствие ожиданиям и карьерные перспективы. В следующем возрастном периоде, взрослости (25–40 лет), главными факторами выступают стабильность, вознаграждение и признание достижений. У работников в возрастном периоде зрелости (40–55 лет) приоритетны передача опыта, гибкость условий труда и социальная значимость работы.

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 респондентов, разделенных на три возрастные категории: юность ($n = 20$), взрослость ($n = 20$) и зрелость ($n = 20$), согласно социально-психологической периодизации развития личности по А. В. Петровскому. Для исследования использовались утрехтская шкала увлеченности работой, опросник удовлетворенности работой. Для вторичной обработки данных были использованы методы математической статистики: сравнительный анализ, метод t -критерия Стьюдента.

Результаты исследования демонстрируют различия удовлетворенности работой в разных возрастных группах. Молодые сотрудники 18–25 лет преимущественно демонстрируют низкую удовлетворенность работой из-за сложностей адаптации, неоправданных ожиданий и недостаточной мотивации. Даже частично адаптировавшиеся работники этой группы не достигают высокого уровня удовлетворенности, что указывает на системные проблемы в их профессиональной интеграции. Среди работников 25–40 лет преобладает умеренная удовлетворенность работой, что говорит о привыкании к условиям труда при отсутствии стимулов для роста. Низкие показатели у части сотрудников связаны с выгоранием и отсутствием перспектив, а крайне редкие высокие – указывают на необходимость пересмотра системы мотивации и развития персонала. Сотрудники 40–55 лет преимущественно демонстрируют среднюю удовлетворенность, что отражает их умение находить баланс между ожиданиями и реальностью благодаря опыту. Около трети показывают высокий показатель – лучший результат среди всех возрастов, что говорит о ценности профессионального признания и соответствия работы их компетенциям. Однако даже у этой группы остается нереализованный мотивационный потенциал. Особое внимание стоит заострить на показателях энергичности, энтузиазма и поглощенности. Ни один из показателей не показал статистически значимых различий между возрастными группами. Это указывает на стабильность основных аспектов трудовой мотивации на протяжении всей профессиональной карьеры.

Таким образом, полученные данные показывают статистически значимые различия, особенно между работниками в периоде юности и зрелости. При этом энергичность и энтузиазм остались стабильными во всех группах, опровергая стереотип о снижении мотивации с возрастом. Итоги исследования могут использоваться в комплексном применении на различных уровнях управления человеческими ресурсами – HR-менеджмент, карьерное консультирование, психология труда. Внедрение полученных данных в различные сферы будет способствовать созданию комфортной профессиональной среды для сотрудников во всех возрастных периодах и повышению их удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Список использованной литературы

1. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М. : АСТ, 1998. – 235 с.

К содержанию

А. В. ЛОВЯГИНА

Российская Федерация, Пятигорск, ПГУ
Научный руководитель – Е. Е. Басанова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕЙ С СИНДРОМОМ САМОЗВАНЦА

Синдром самозванца – это психологическое состояние, при котором личность, даже успешно решая профессиональные задачи, считает себя неэффективной, концентрируясь на неудачах и переживая по поводу собственной некомпетентности [2]. Исследованию данной проблемы посвящены труды, авторами которых являются П. Р. Клэнс, С. Аймс, Дж. Харвей, С. Кац, М. Лири, Коллигиан, Стернберг, Кетс де Фрис и др. [1].

По нашему мнению, проявления синдрома самозванца важно выявлять и прорабатывать с психологом уже на этапе обучения в старших классах – юношеского возраста, когда идет активный процесс профессионального самоопределения личности, и мнение сверстников и значимых взрослых относительно способностей и возможностей личности может спровоцировать неверный выбор и усугубление данного состояния [3].

В связи с актуальностью данной проблемы и предположением о том, что юношам с синдромом самозванца соответствуют определенные мотивационно-личностные особенности, нами было предпринято исследование на соответствующую тему. Исследование проводилось

в г. Пятигорске, на базе МБОУ СОШ № 30 в 2024 учебном году. Всего в исследовании приняли участие 58 учащихся 11-х классов в возрасте от 17 до 18 лет. Количество юношей и девушек равнозначно.

Диагностическое обследование было проведено с использованием следующих методик: 1) Шкала феномена самозванца П. Р. Клэнс, адаптированная М. С. Шевелевой, Д. С. Корниенко, Т. М. Пермяковой (2021); 2) Мотивационный профиль Ричи-Мартина; 3) Шкала тревоги Спилбергера-Ханина, STAI; 4) Уровень субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд).

Результаты, полученные при помощи методики П. Р. Кланс, позволили нам выделить из общей группы респондентов юношей с выраженными проявлениями синдрома самозванца. Их оказалось 13 человек из 58, что составило 22,4 %. С целью осуществления сравнительного анализа мы также выделили из группы респондентов юношей с отсутствием проявлений или же минимально выраженными признаками синдрома самозванца. Таких старшеклассников было выявлено 8, что составило 13,8 %. Юноши и девушки с выраженными проявлениями синдрома самозванца оказались примерно равны по численности (6 и 7 человек соответственно).

Исследование мотивационно-личностных особенностей юношей с выраженными проявлениями синдрома самозванца показало, что данной категории респондентов свойственны: преимущественная направленность профессиональной мотивации на признание и высокую заработную плату, влияние, власть, совершенствование и ясность целей. Низкий ранг такого показателя, как востребованность в профессии, свидетельствовал о сомнении респондентов в том, что их деятельность, несмотря на их потребность в признании, на деле сможет принести пользу обществу.

Респондентам с выраженными проявлениями синдрома самозванца также оказались свойственны: высокая ситуативная тревожность, экстернальность в области достижений и производственных отношений, а также интернальность в области неудач.

Далее нами с использованием U-критерия Манна-Уитни осуществлен сравнительный анализ мотивационно-личностных особенностей респондентов с выраженным синдромом самозванца и отсутствием данных проявлений. Было выявлено, что юноши с синдромом самозванца в большей степени, чем те старшеклассники, у которых его нет, ориентированы на признание ($U = 15,5$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что они значительно больше переживают о том, заслужат ли результаты их деятельности высокую оценку окружающих.

При этом юноши с синдромом самозванца получили статистически значимо меньшее количество баллов по показателю востребованности.

По данному мотивационному показателю нами было обнаружено значимое различие ($U = 10,5$ при $p \leq 0,01$), что свидетельствует об отсутствии уверенности респондентов с синдромом самозванца в том, что их деятельность или оказываемые услуги в самом деле будут востребованы в обществе.

Также юноши с синдромом самозванца значимо отличаются от респондентов без данных проявлений по показателям личностной и ситуативной тревожности ($U = 18,5$ при $p \leq 0,01$ в обоих случаях), что говорит об их значительно более высокой тревожности и напряженности в предвкушении опасности и неудачи.

Последнее значимое различие было выявлено по показателю интернальности в области неудач ($U = 9$ при $p \leq 0,01$), свидетельствующее о склонности юношей с синдромом самозванца, игнорируя условия среды и внешние обстоятельства, постоянно приписывать неудачи в деятельности себе.

Таким образом, нами был выявлен ряд мотивационно-личностных особенностей юношей с синдромом самозванца, которые в дальнейшем будут учтены нами в процессе разработки психологических рекомендаций и психологических программ по преодолению данного состояния.

Список использованной литературы

1. Дуданова, А. С. Подходы к определению понятия «синдром самозванца» / А. С. Дуданова // Всероссийский форум студентов и учащихся – 2024 : сб. статей Всерос. науч.-практ. конф., Петрозаводск, 5 февр. 2024 г. – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2024. – С. 162–168.
2. Стародубец, К. Е. «Синдром самозванца»: понятие, причины, симптомы / К. Е. Стародубец, А. С. Самарина // Молодежь Сибири – науке России : материалы междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 24 апр. 2024 г. – Красноярск, 2024. – С. 332–337.
3. Ульянова, Я. А. Синдром самозванца / Я. А. Ульянова, Л. А. Любушкина // Общественные институты и отношения в новых социально-экономических условиях: смена научной парадигмы : материалы XVI всерос. науч.-практ. форума. – Ростов-на-Дону, 2024. – С. 110–111.

К содержанию

А. В. ЛОШКЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. С. Зубарева

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ
СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Готовность ребенка к обучению в школе на сегодняшний день является актуальной проблемой как теоретической, так и практической психологии. Готовность к обучению рассматривается как итоговый уровень всего психического развития ребенка от рождения до школы. Современные исследования показывают, что 25–35 % детей приходят в первый класс совершенно неподготовленными к школьному обучению. И. В. Дубровина утверждает, что основной причиной неготовности ребенка к школе является низкий уровень «школьной зрелости», т. е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения и сравнительно невысокий уровень интеллектуальной готовности к обучению [4].

В последние годы система образования заметно изменилась. К детям, которые идут в первый класс, теперь предъявляются больше требований. В настоящее время важнейшей задачей является всестороннее развитие личности и подготовка к школе.

В эпоху большого информационного потока, детям приходится воспринимать и обрабатывать большое количество разной информации, поступающей из внешней среды, процессы мыслительной деятельности ребенка должны успевать охватывать этот информационный поток и быстро принимать решения. Поэтому в исследовании готовности к школьному обучению, мы сделали акцент на интеллектуальной готовности, так как интеллект – это способность к мышлению, а мышление – процесс, в котором реализуется интеллект.

Изучением интеллектуальной готовности к школьному обучению занимались такие известные отечественные психологи, как: Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, В. Д. Шадрикова, А. В. Запорожец и др. [1–3]. Интеллектуальная готовность к школьному обучению – это, прежде всего, овладение необходимыми навыками, умениями и знаниями, развитие кругозора, понимание основных закономерностей. Все это необходимо для дальнейшего образовательного процесса.

Дошкольный возраст играет особую роль в психологии, так как обучение в детском саду представляет новую ступень в развитии личности [1]. Детский сад создает условия для формирования всех познавательных процессов, интеллектуального развития и является фундаментом

успешного обучения в школе. В. С. Мухина отмечает, что переход от дошкольного к школьному обучению меняет весь образ жизни ребенка. Обучение становится обязательной деятельностью, которая требует постоянного организационного труда [5].

В целях определения особенностей интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе проведено эмпирическое исследование с участием 40 испытуемых, из них 20 детей 6-летнего возраста и 20 детей 7-летнего возраста. Для достижения цели исследования и последовательного решения задач были использованы методики:

1) для исследования особенностей внимания была применена методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона) для детей дошкольного возраста;

2) для определения сформированности у дошкольников предпосылок к учебной деятельности применены методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина;

3) для выявления общего уровня психического развития детей дошкольного возраста применен тест Керна-Йирасека.

В результате проведенного эмпирического исследования сделаны следующие выводы: дети, принявшие участие в эмпирическом исследовании, в целом показали хороший уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе. Однако у 25 % детей дошкольного возраста есть некоторые недостатки в формировании тех или иных составных элементов этой готовности:

– у 10 % детей выявлен низкий уровень объема внимания. Таким детям трудно усваивать информацию, они не запоминают сказанное учителем, быстро утомляются;

– у 15 % детей установлен пониженный уровень концентрации внимания: они с трудом воспринимают инструкции, стараются выполнить задание, но не могут удержать внимание на задачах, на том, что и как необходимо сделать;

– выявлено 8 % детей со средним уровнем переключаемости внимания: им сложнее удерживать в памяти инструкции к заданию, сложнее подчинять действия правилам при смене действий;

– у 17 % детей диагностирован средний уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности. Таким детям не удастся выполнить задание в установленный период времени либо же они выполняют задание с несколькими ошибками;

– 25 % обследованных детей показали средний уровень общего психического развития и готовности к обучению в школе.

По всем критериям интеллектуального развития и готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста обнаружены прямые статистически значимые корреляции.

Наименее слабые корреляции обнаружены между концентрацией внимания и общим уровнем психического развития ($r = 0,623$); концентрацией внимания и предпосылками к обучению в школе ($r = 0,623$); общим уровнем психического развития и предпосылками к обучению в школе ($r = 0,655$); переключаемостью внимания и предпосылками к обучению в школе ($r = 0,656$); возрастом и концентрацией внимания ($r = 0,677$); возрастом и переключаемостью внимания ($r = 0,678$).

Более заметные корреляции выявлены между следующими критериями: возрастом и предпосылками к обучению в школе ($r = 0,731$); объемом внимания и общим уровнем психического развития ($r = 0,772$).

Наиболее сильные статистически значимые зависимости обнаружены между: возрастом и общим уровнем психического развития ($r = 0,824$); возрастом и объемом внимания ($r = 0,833$); объемом внимания и предпосылками к обучению в школе ($r = 0,844$); переключаемостью внимания и общим уровнем психического развития ($r = 0,845$).

Подтверждена прямая зависимость между возрастом ребенка и его готовностью к обучению в школе. У некоторых детей эта готовность формируется раньше, у некоторых – несколько позже, однако, так или иначе, с каждым месяцем увеличивается интеллектуальная готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, повышается общий уровень их психического развития.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Национальное образование, 2016. – 368 с.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология внимания : хрестоматия / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ, Астрель, 2013. – 656 с.
4. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 2003. – 461 с.
5. Мухина, В. С. Психология дошкольника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.

К содержанию

С. О. МАРХЕЛЬ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. С. Коверец

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ПАЦИЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Онкологическое заболевание является серьезным испытанием, затрагивающим не только физическое, но и психологическое состояние человека. Диагноз часто приводит к глубокой трансформации ценностно-смысловой сферы личности, вызывая переоценку жизненных приоритетов и актуализируя экзистенциальные вопросы. Исследования показывают, что у онкологических пациентов могут происходить значимые изменения в иерархии ценностей, например, повышение значимости социальных и самотрансцендентных ценностей [1; 2; 3]. Особую актуальность приобретает изучение этих процессов в юношеском возрасте – периоде активного становления идентичности и жизненных ориентиров [4].

Целью данного исследования стало эмпирическое изучение и сравнение особенностей ценностно-смысловых ориентаций у онкологических пациентов юношеского возраста и их здоровых сверстников. Сбор данных осуществлялся в марте-апреле 2025 г. Выборку составили 56 человек от 17 до 22 лет, разделенных на две группы: 28 пациентов с онкологическими заболеваниями (лейкоз, остеосаркома и др.), 28 условно здоровых респондентов. Участие было добровольным и анонимным. Использовались следующие методики: «Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика диагностики уровня субъективного контроля Е. Б. Фанталовой и методика оценки терминальных ценностей И. Сенина. Для сравнения групп применялся U-критерий Манна-Уитни.

Анализ результатов показал, что у онкологических пациентов наблюдается тенденция к снижению веры в возможность контролировать свою жизнь (шкала «Локус контроля – Жизнь», $p = 0,113$) и веры в собственные силы («Локус контроля – Я», $p = 0,111$) по сравнению со здоровыми. Статистически значимых различий по общему показателю осмысленности жизни не выявлено ($p = 0,329$), что может быть связано с поляризацией результатов в группе пациентов (наличие как лиц в экзистенциальном кризисе, так и успешно адаптировавшихся).

Были выявлены статистически значимые различия в приоритетах ценностных ориентаций. Для онкологических пациентов абсолютным приоритетом является «Здоровье» ($p = 0,012$). Также они значимо выше

ценят «Твердую волю» ($p = 0,037$), что указывает на актуализацию волевых ресурсов для совладания с болезнью. Ценность «Любовь» имеет высокий ранг в обеих группах.

У онкологических пациентов выявлен статистически значимо более высокий общий уровень внутреннего напряжения и ценностного конфликта ($p = 0,009$). Конфликт особенно выражен в сферах, связанных с активностью и самореализацией («Активная деятельная жизнь», «Интересная работа», «Развитие себя»). При этом по некоторым базовым ценностям («Здоровье», «Семья», «Любовь») наблюдаются парадоксально низкие показатели конфликта, что может отражать сложные адаптивные механизмы: переосмысление понятий (особенно «Здоровья»), актуализацию доступных ресурсов (семья, любовь) или защитное снижение притязаний.

Проведенное исследование подтвердило наличие существенных различий в ценностно-смысловой сфере у онкологических пациентов по сравнению со здоровыми сверстниками. Для пациентов характерно снижение чувства контроля над жизнью, выраженная перестройка иерархии ценностей с фокусом на здоровье и волевых качествах, а также значительно более высокий уровень внутреннего ценностного конфликта, особенно в сферах активности и самореализации. Вместе с тем, обнаруживаются сложные процессы психологической адаптации к ситуации болезни. Полученные данные подчеркивают важность учета ценностно-смысловой динамики при оказании психологической помощи молодым онкологическим пациентам, необходимость поддержки в поиске смысла, совладании с потерей контроля и разрешении внутренних конфликтов.

Список использованной литературы

1. Carreno, D. F. Reappraising personal values in cancer: Meaning-in-life adaptation, meaningfulness, and quality of life / D. F. Carreno, N. Eisenbeck, R. Uclés-Juárez, J. M. García-Montes // *Psycho-Oncology*. – 2023. – Vol. 32, № 10. – P. 1574–1583.
2. Velasco-Durantez, V. Prospective study of predictors for anxiety, depression, and somatization in a sample of 1807 cancer patients / V. Velasco-Durantez, P. Cruz-Castellanos, R. Hernandez, et al. // *Scientific Reports*. – 2024. – Vol. 14, № 1. – P. 3.
3. Tedeschi, R. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // *Journal of Traumatic Stress*. – 1996. – Vol. 9, № 3. – P. 455–471.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана ; общ. ред. и предисл. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

К содержанию

Д. А. МАТВЕЕВА

Беларусь, Минск, УО «БГУ имени М. Танка»,

Институт инклюзивного образования

Научный руководитель – Л. М. Волкова

СПЕЦИФИКА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Социальная и образовательная адаптация детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является одной из приоритетных задач в сфере специального образования и психолого-педагогической поддержки. В процессе профессиональной деятельности важно концентрировать усилия на формировании условий для успешной социализации и интеграции таких детей в образовательную среду [2]. Актуальность проблемы обусловлена не только увеличением количества детей с РАС, но и необходимостью разработки эффективных методов их сопровождения в образовательном процессе.

Аутизм как сложное нейроразвитийное расстройство проявляется через так называемую «триаду нарушений»: дефицит социального взаимодействия, коммуникативные трудности и ограниченный, стереотипный репертуар интересов и поведения [2]. Указанные особенности определяют специфические потребности детей с РАС, требующие системного подхода и междисциплинарного взаимодействия специалистов.

Дети с расстройствами аутистического спектра демонстрируют комплексную дисфункцию в установлении контактов с окружающими. Их поведение часто характеризуется эмоциональной отстраненностью, замкнутостью в собственном внутреннем мире и активным избеганием социальных взаимодействий [1]. Дополнительно к этому у многих наблюдаются повышенная тревожность, устойчивый негативизм, выраженные трудности в развитии речевых и когнитивных функций. Особую сложность представляет именно эмоционально-личностная сфера: такие дети испытывают затруднения в установлении глазного контакта, в использовании невербальных средств общения (мимика, жест, интонация), слабо выражают собственные эмоциональные состояния и с трудом распознают эмоции окружающих. Эмоциональные связи формируются крайне медленно и с трудом даже в рамках ближайшего окружения, а взаимодействие с незнакомыми людьми и вовсе может вызывать у них стрессовую реакцию. Пиковая выраженность поведенческих трудностей приходится на дошкольный возраст – от 3 до 6 лет. В этот период особенно важно выстраивание базового аффективного контакта, без которого последующая социализация оказывается затрудненной [2].

Психолого-педагогические стратегии адаптации

Процесс адаптации детей с РАС в образовательной среде требует создания инклюзивного пространства, предполагающего индивидуализацию подходов, наличие обученного персонала и системы специальной психолого-педагогической поддержки [1]. Эффективными считаются методы, направленные на восстановление аффективной связи и сенсорную стимуляцию, позволяющие сформировать положительное эмоциональное восприятие взаимодействия с педагогом.

В частности, цель специально организованных сенсорных игр – не только развитие сенсомоторных навыков, но и создание позитивного эмоционального фона, который способствует снижению тревожности и открытости к контакту [1]. Следующие принципы считаются базовыми в работе по восстановлению и формированию аффективной связи:

1. Избегание давления и прямого принуждения к взаимодействию на первоначальном этапе.
2. Учет уровня активности ребенка и организация контактов в рамках его естественных интересов.
3. Вовлечение ребенка в эмоционально положительные переживания через совместное удовольствие и заражение радостью.
4. Постепенное усложнение форм взаимодействия после появления у ребенка устойчивой потребности в общении.
5. Дозирование контактов и предотвращение перегрузки.
6. Поддержка сформировавшегося доверия, недопущение ситуаций, вызывающих стресс или конфликт.
7. Перенос фокуса внимания ребенка на образовательный процесс только после формирования базового доверия [1; 3].

Подобные стратегии позволяют сформировать у ребенка позитивное восприятие учебного процесса, снижая сопротивление и способствуя включению в коллектив.

Факторы успешной школьной адаптации

Среди факторов, влияющих на школьную адаптацию первоклассников с РАС, важнейшее значение имеет качество и своевременность коррекционной помощи в дошкольный период. Многочисленные исследования подчеркивают, что раннее начало специализированной работы существенно повышает шансы ребенка на успешную социализацию и интеграцию в образовательную среду. Ключевыми условиями адаптации являются:

- наличие системной коррекционной поддержки в рамках дошкольного и школьного образования;
- взаимодействие педагогов, психологов, логопедов и родителей;
- формирование у ребенка базовых учебных навыков до поступления в первый класс;

– сопровождение адаптационного периода в начальной школе с учетом индивидуального маршрута развития [3].

На первом году обучения особенно важна поддержка ребенка в освоении социальных норм поведения, формировании учебной мотивации, развитии коммуникативных умений. Организация ресурсных зон, гибких форм расписания, использование визуальных подсказок и технологических средств обучения также являются эффективными мерами.

Таким образом, адаптация детей с РАС в образовательных учреждениях представляет собой сложный, поэтапный процесс, требующий участия специалистов различного профиля, поддержки семьи и создания инклюзивной среды. Социальная адаптация не должна восприниматься как одномоментный результат, а как систематическая работа, направленная на раскрытие потенциала каждого ребенка. Только индивидуализированный подход, терпение, последовательность и понимание специфики аутизма позволяют достичь положительных результатов и обеспечить полноценное включение ребенка в общественную жизнь.

Список использованной литературы

1. Антонова, И. Д. Особенности школьной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на первом году обучения / И. Д. Антонова, И. А. Костин // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т.12, № 3. – С. 78–97.

2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : электронный учеб.-метод. комплекс / Е. А. Лемех. – Минск : УО «Белорусский государственный университет имени М. Танка», Институт инклюзивного образования, 2023. – 176 с. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/59107> (дата обращения: 17.03.2025).

3. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма : метод. пособие для родителей / Под общ. ред. В. Н. Касаткина. – М., 2006. – 108 с.

К содержанию

В. В. МАЦКЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
И СКЛОННОСТИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ
ИНДУЦИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ**

В современном мире в связи с увеличением темпов его жизни и возрастанием личных и деловых контактов с окружающими особую роль имеет проблема социального интеллекта и его взаимосвязи со способностью личности критично воспринимать информацию, приходящую из окружающего мира, которая необходима для принятия решений.

Социальный интеллект является одной из основных характеристик человека. Понятие социального интеллекта включает в себя целый комплекс интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, которые помогают нам в процессе взаимодействия с окружающими. Социальный интеллект способствует успешной социализации человека и его адаптации к быстро меняющимся условиям в современном мире. Эта способность базируется на умении строить конструктивные отношения, эффективно общаться с собеседником, избегать конфликтных ситуаций, достигать договоренностей при обсуждении с другими различных тем и вопросов, способности выстраивать гармоничные и доверительные отношения.

Умение эффективно общаться, регулировать свои эмоции обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях между людьми, формирует комфортную психологическую среду. Социальный интеллект позволяет лучше понимать собеседника, дает возможность прогнозировать его и свое поведение. Он помогает овладевать определенными нормами общения, усваивать различные эталоны поведения, поведенческие стереотипы. Кроме этого благодаря социальным знаниям и навыкам человек может ощущать себя самодостаточным, быть готовым к самореализации.

В исследованиях социального интеллекта основной акцент делается на его структуре и функциях, а не на его формировании. На данный момент существует небольшое количество работ, посвященных вопросам формирования социального интеллекта в студенческом возрасте. А тем более не изучена тема взаимосвязи социального интеллекта со склонностью личности к внушаемости.

Юношеский возраст представляет собой важный этап приобретения молодыми людьми социального опыта, поиска жизненных ориентиров,

ценностных ориентаций. Это время самоопределения, выбора своей позиции по разным жизненным вопросам. В связи с чем огромную роль здесь играет внушаемость как личностная характеристика, подверженность юноши некритичному усвоению различных установок и идей.

Внушаемость как предрасположенность человека к некритичному восприятию информации извне является, с одной стороны, основой для усвоения юношей норм и правил, существующих в обществе, способствует его социализации и обучению. С другой стороны, может являться тем фактором, который делает юношу с несформированными ценностями и размытыми целями уязвимым для злоупотреблений со стороны лиц, которые могут использовать его в своих корыстных целях. В связи с этим проблема внушаемости в юношеском возрасте, в тот период, когда формируются ценности, мировоззрение, идентичность молодого человека, имеет важность и актуальность.

Для определения взаимосвязи социального интеллекта студентов и их склонности к психологическому индуцированию были использованы следующие методики: тест на определение степени внушаемости Е. Мерзляковой, тест на уровень индивидуальной гипнабельности, методика «Тест социального интеллекта» (Дж. Гилфорд в адаптации Е. С. Алешиной). Выборку исследования составили 50 студентов УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Установлено, что большая часть участников исследования демонстрируют средний уровень внушаемости, т. е. они достаточно хорошо понимают, кто они, обладают навыками критического мышления, однако могут поддаваться влиянию группы или авторитетных личностей. Большинство респондентов характеризуются средним уровнем гипнабельности: они имеют среднюю восприимчивость к некритическому усвоению чужих мыслей и идей.

Выявлено, что более, чем половина участников исследования, имеют достаточно хорошо развитый социальный интеллект. Они хорошо понимают как невербальную, так и вербальную сторону коммуникации, мотивы поступков окружающих, способны прогнозировать поведение другого человека и видеть развитие ситуаций, что помогает им успешно адаптироваться в социуме. Такие люди достаточно хорошо распознают смысл в контексте общения, имеют большой репертуар ролевого поведения, знают, как можно поступать в разных ситуациях. Они хорошо понимают логику развития отношений, предсказывают дальнейшее развитие межличностных событий.

Для выявления возможной взаимосвязи между социальным интеллектом студентов и их внушаемостью мы использовали критерий ранговой корреляции Спирмена. Установлена отрицательная корреля-

ционная связь между внушаемостью и показателями способности прогнозировать поведение другого человека ($r_s = -0,509$ при $p \leq 0,01$), а также между показателем внушаемости и показателями по шкале понимания невербального контекста взаимодействия ($r_s = -0,536$ при $p \leq 0,01$). То есть чем выше у студентов внушаемость, тем хуже у них сформированы способность прогнозировать поведение другого человека и способность понимать невербальный контекст взаимодействия. Также обнаружено наличие отрицательной корреляционной связи между показателем внушаемости и показателями способности распознавать смысл в контексте общения ($r_s = -0,613$ при $p \leq 0,01$), между показателем внушаемости и показателями способности понимать логику развития коммуникации ($r_s = -0,574$ при $p \leq 0,01$), между показателем внушаемости и показателями общего уровня развития социального интеллекта ($r_s = -0,529$ при $p \leq 0,01$). То есть чем выше внушаемость у обследованных студентов, тем хуже у них развиты способность распознавать смысл в контексте общения, способность понимать логику развития коммуникации, ниже общий уровень развития социального интеллекта.

Применяя критерий Спирмена для сравнения показателей гипнабельности и разных шкал социального интеллекта, мы обнаружили следующие результаты. Установлена статистически значимая обратная связь между показателем гипнабельности и показателями способности прогнозировать поведение другого человека ($r_s = -0,454$ при $p \leq 0,01$). Также выявлена обратная взаимосвязь показателей гипнабельности и показателей по шкале понимания невербального контекста взаимодействия ($r_s = -0,365$ при $p \leq 0,01$).

Обнаружено наличие отрицательной корреляционной связи между показателем гипнабельности и показателями способности распознавать смысл в контексте общения ($r_s = -0,451$ при $p \leq 0,01$), между показателем гипнабельности и показателями способности понимать логику развития коммуникации ($r_s = -0,459$ при $p \leq 0,01$). То есть чем выше у студентов гипнабельность, тем хуже у них развиты способности распознавания смысла в контексте общения, а также понимания логики развития коммуникации и наоборот. Также мы выявили обратную статистически значимую взаимосвязь между гипнабельностью и общим уровнем развития социального интеллекта ($r_s = -0,368$ при $p \leq 0,01$).

Итак, нами обнаружены статистически значимые связи между внушаемостью и разными проявлениями социального интеллекта. В целом, чем выше у обследованных студентов внушаемость и гипнабельность, тем ниже уровень их социального интеллекта.

К содержанию

А. С. МЕНЯЙЛО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. С. Коверец

ОСОБЕННОСТИ ЛОКУСА-КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

В процессе социализации личности особое значение имеют характеристики, способствующие успешной адаптации в обществе и взаимодействию с окружающей средой. В данном контексте следует обратить внимание на такое понятие, как «локус контроля», введенное американским психологом Дж. Роттером в 1954 г. Согласно его мнению, локус контроля – это степень понимания человеком причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого [1].

Дж. Роттер выделил два типа локализации контроля: интернальный (внутренний) и экстернальный (внешний). Люди с интернальным локусом контроля воспринимают жизненные события как результат своих собственных действий, считают себя способными контролировать их и чувствуют ответственность за их исход. В противоположность этому, те, кто обладает экстернальным локусом контроля, приписывают свои успехи и неудачи внешним обстоятельствам, судьбе, или действиям других людей.

Локус контроля можно рассматривать как индикатор отношения человека к себе и окружающему миру, а также как критерий социальной зрелости личности. Например, А. А. Реан связывает интернальность с личной ответственностью и просоциальным поведением [2]. Дж. Роттер считает, что экстернальность и интернальность являются постоянными характеристиками, однако это утверждение является спорным, так как тип локализации контроля может изменяться под воздействием различных внутренних и внешних факторов; а также в зависимости от ситуации у одного и того же человека могут проявляться как экстернальные, так и интернальные черты.

Таким образом, проблема локуса контроля в психологической науке остается актуальной и требует дальнейшего изучения. В данной работе мы сосредоточим внимание на особенностях локализации контроля у студентов первого курса. Согласно ряду исследований, для юношеского возраста характерна высокая степень интернальности, что связано с активным развитием самосознания у молодых людей [3]. В этот период они стремятся к уникальности и индивидуальности, а также склонны к глубокой саморефлексии.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей локуса контроля в разных сферах жизни студентов. Выборку

составила группа респондентов, состоящая из 64 студентов 1 курса. В качестве инструмента исследования использовалась методика «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд). Полученные в ходе проведения методики данные представлены в таблице.

Таблица – Уровень субъективного контроля, %

Шкалы	Интернальность	Экстернальность
общая интернальность (Ио)	15,6	84,4
интернальность в области достижений (Ид)	51,6	48,4
интернальность в области неудач (Ин)	21,9	78,1
интернальность в семейных отношениях (Ис)	37,5	62,5
интернальность в области межличностных отношений (Им)	54,7	45,3

Как следует из таблицы, у большинства опрошенных студентов был выявлен экстернальный локус контроля (84,4 %). Низкие показатели по общей шкале интернальности свидетельствуют о том, что обследованные первокурсники склонны интерпретировать происходящие в их жизни события через призму внешних факторов, таких как судьба, удача, влияние окружающих или обстоятельств. Они воспринимают свою жизнь как находящуюся под контролем внешних сил, полагая, что их собственные усилия имеют ограниченное воздействие на результаты и события.

Особый интерес представляют данные, касающиеся уровня субъективного контроля в области достижений и неудач. Превалирующая часть респондентов имеют экстернальный локус контроля в области неудач (78,1 %), однако в области достижений у 51,6 % был выявлен интернальный локус контроля. Таким образом, для студентов характерно возлагать ответственность за негативные события и ситуации на других людей или рассматривать их как следствие невезения. В то же время в отношении эмоционально положительных событий их восприятие оказывается противоположным: они убеждены, что достижения и успехи в их жизни являются исключительно результатом их собственных усилий. Полученные данные могут быть интерпретированы как проявление когнитивного диссонанса, обусловленного необходимостью применения психологических защитных механизмов, которые способствуют сохранению положительного самоощущения у студентов. Приписывая свои успехи собственным усилиям, респонденты тем самым укрепляют свою самооценку и уверенность в себе. В то же время перенесение ответственности за неудачи на внешние обстоятельства позволяет избежать чувства вины и ответственности, что особенно актуально в условиях стресса и неопределенности. В области семейных отношений у молодых людей также

наблюдается преобладание экстернального локуса контроля (62,5 %). Полученные данные являются естественным отражением текущего жизненного этапа студентов первого курса. Многие из них все еще продолжают проживать с родителями и зависят от их материальной и эмоциональной поддержки. В этом контексте студенты могут воспринимать себя не как полноправных участников семейной динамики, а как детей, чьи решения и действия подвержены влиянию более авторитетных фигур.

Данные, полученные по шкале межличностных отношений, свидетельствуют о том, что более, чем половина респондентов (54,7 %), обладают интернальным локусом контроля в этой области жизни. Такие результаты можно объяснить характерным для студентов стремлением к формированию устойчивых и зрелых межличностных связей, а также поиском идентичности и своего места в обществе. В этот период жизни молодые люди испытывают потребность в построении серьезных романтических отношений, а также в наличии настоящих друзей и единомышленников. Данная потребность требует от них активного участия и осознанного подхода к взаимодействию с окружающими. Молодые люди самостоятельно принимают решения относительно выбора друзей и партнеров, что, в свою очередь, усиливает их ощущение личной ответственности за результаты своих действий.

В заключение необходимо отметить, что локус контроля формируется в процессе социализации личности и оказывает значительное влияние на различные аспекты ее поведения и мышления. Таким образом, в то время как одни студенты становятся более уверенными в своих силах и активно участвуют в формировании своей судьбы, другие остаются зависимыми от внешних обстоятельств. Такие различия могут быть связаны с особенностями семейного окружения, социальными условиями или индивидуальными характеристиками самих молодых людей. Полученные в ходе нашего исследования данные полезны для понимания специфики адаптации студентов к новым условиям и ее взаимосвязи с характеристиками локуса контроля.

Список использованной литературы

1. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // *Psychol. Monogr.* – 1966. – Vol. 80, № 1. – P. 1–28.
2. Реан, А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности / А. А. Реан // *Психологический журнал.* – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 3–13.
3. Русалов, В. М. Атрибутивные стили и характер / В. М. Русалов // *Психологический журнал.* – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 44–53.

К содержанию

О. Ю. МИРОНЕЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик

**РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ**

Термин «дислалия» изучали с XIX века и вокруг него складывались разные мнения и определения. К настоящему времени авторы пришли к общему определению. Дислалия – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и иннервации речевого аппарата. Дислалия является одним из распространенных нарушений речи среди детей старшего дошкольного возраста.

Изучением дислалии занимаются большое количество авторов, определяя основу механизма нарушения, этиологию, симптоматику, классификации, способы и методы коррекции и профилактики, последствия запущенности нарушения. Большой вклад в изучение внесли Л. С. Волкова, Б. М. Гриншпун, В. А. Жарова, О. В. Правдина, Е. С. Теплякова, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев и др.

О. В. Правдина изучает этиологию и локализацию дислалии и выделила 2 формы: органическую и функциональную. Б. М. Гриншпун функциональную дислалию классифицировал на 3 формы: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая. Дислалия может возникнуть из-за биологических и социальных причин. Причиной неправильного звукопроизношения могут быть органические поражения органов артикуляции, несформированность фонематических процессов, неблагоприятные условия воспитания и обучения.

Характерным нарушением речи при дислалии является нарушение звукопроизношения. В речи оно проявляется искажениями, заменами, смещениями или пропусками звуков, или целой группы звуков. В структуру речевого нарушения входит нарушение фонематических процессов. Неправильное произношение звуков в речи создает неблагоприятные условия для развития фонематических процессов, либо вследствие нарушения фонематического восприятия в речи происходит замены и смещения звуков.

М. Ф. Фомичева выделила две степени недоразвития фонематического восприятия. Первичный уровень: фонематическое восприятие нарушено первично. Для овладения звуковым анализом и синтезом фонематические процессы сформированы недостаточно. Вторичный уровень: фонематическое восприятие нарушено вторично. Нарушено взаимодействие

сенсорной и моторной стороны речи, то есть на основе нарушения двигательной системы, нарушаются фонематические процессы [2].

Цель данного исследования заключается в определении особенностей развития фонематических функций у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Эмпирическое исследование детей проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняли участие 24 воспитанника старшего дошкольного возраста. Из них 12 дошкольников с дислалией (из них 7 с артикуляторно-фонетической формой, 5 – с артикуляторно-фонематической), которые зачислены в пункт коррекционно-педагогической помощи, и 12 – с нормативным речевым развитием. Возраст воспитанников от 6 до 7 лет. Для эмпирического исследования были использованы диагностические задания, разработанные Л. В. Лопатиной [1, с. 44]. Исследовались такие функции, как фонематический анализ и синтез. При анализе данных эмпирического исследования учитывалась форма дислалии и вид нарушения звукопроизношения.

Последовательность звуков в словах правильно определили 5 детей с артикуляторно-фонетической дислалией. В подсчете количества звуков справилось также 5 детей с артикуляторно-фонетической дислалией. В этом задании большая часть ошибок заключается в том, что дети не могут определить последовательность и посчитать количество из-за несформированности умения разделять гласные от согласных. Одна девочка, которая справилась с заданием, для того, чтобы легче выделить удлиняла каждый звук в слове, а после делила на слышимые звуки.

Дети с артикуляторно-фонетической дислалией справились с заданием лучше, чем дети с артикуляторно-фонематической. Ошибки у них обусловлены неправильным проговариванием слов, несформированным представлением о согласных звуках. Определяя звуки в правильной последовательности, одна девочка произносила последовательность звуков плавно, по слогам, не отделяя гласных звуков от согласных. Например, в слове *ваза* на вопрос «Какой первый звук в слове *ваза* ты слышишь?» отвечала «Ва». А на задание «Назови звук, который стоит после первого?» отвечала «Ваааа...а». Несмотря на то, что девочка выделяла согласный звук, не отрывая от гласного, гласный она считала за отдельный звук. Поэтому количество звуков определила правильно, без ошибок.

Девочка, которая выделила правильно последовательность звуков, в речи искаженно произносит звук [Л], а иногда пропускает его. Произнося слово *волк*, она дала неправильное количество звуков в этом слове. Девочка допустила ошибки в определении последовательности и количества звуков в словах. Слово *дым* не смогла разделить на звуки, а слова *ваза*, *кошка*, *волк* произносила слогами.

Дети с артикуляторно-фонематической дислалией имели разные ошибки. В слове *кошка* один ребенок запутался и поменял местами звуки [К] и [Ш] и насчитал в нем 4 звука. В слове *ваза* звук [З] оглушил. Два мальчика имели схожие ошибки.

Из 12 детей с дислалией правильно выполнили фонематический синтез при составлении слова из последовательно данных звуков ребенка, 3 из которых с артикуляторно-фонетической дислалией и 1 ребенок с артикуляторно-фонематической дислалией. Они легко, без ошибок выполнили задание. Им было интересно угадывать слово, которое было загадано. Трое детей с артикуляторно-фонетической формой выполняли фонематический синтез, но составляли слова, схожие по звучанию или пропускали звуки. Так же среди детей данной формы дислалии были те воспитанники, которые, после прослушивания инструкции, отказывались от выполнения заданий. Один ребенок с артикуляторно-фонетической дислалией и два – с артикуляторно-фонематической отказались от выполнения задания, так как оно для них казалось сложным. 9 детей с нормативным речевым развитием выполнили фонематический синтез, двое отказались от выполнения, а один ребенок допустил ошибку в слове со стечением согласных.

Результаты эмпирического исследования подтвердили связь произносительной и фонематической стороны речи. Замены и смешения звуков в речи встречаются при анализе звукового состава слова, такие же, как и в устной речи. Дети с артикуляторно-фонематической формой дислалии имеют более низкий уровень сформированности фонематического анализа, чем дети с артикуляторно-фонетической. Дети с нарушением речи, а также дети с низкой мотивацией обучаемости и редким посещением занятий в некоторых заданиях не понимают инструкцию, уверены в том, что не выполняют правильно и имеют специфические ошибки. В сравнении с детьми с нормативным речевым развитием дети с дислалией имеют более выраженный несформированный навык фонематического анализа и синтеза. Большинство детей, выполнивших задание правильно, умеют читать по слогам или полноценно, что говорит о высоком уровне их готовности к школе.

Список использованной литературы

1. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
2. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

К содержанию

А. В. МОМОТ

Российская Федерация, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»

Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ В РОССИИ

Семья – это хорошо организованная и интегрированная группа, коллектив в социальной подсистеме и одновременно институт, элемент нормативной структуры культурной подсистемы, выполняющий интегративную функцию в социальной подсистеме. Семья является основой многих других социальных институтов, вносит огромный вклад в функционирование и развитие общества, поэтому переоценить ее роль невозможно. Т. Парсонс считает, что благодаря семье формируются представления человека о добре и зле, о справедливости и несправедливости, о равенстве и неравенстве; в семье, с родными людьми человек впервые переживает чувства любви, товарищества, ответственности, долга [3].

Психологи рассматривают семью как ячейку общества, выступающую регулятором отношений между людьми. Существующие в обществе социальные нормы и культурные образцы задают определенные эталоны представлений о том, какими должны быть муж и жена, отец и мать по отношению к детям, дочь и сын по отношению к своим родителям. С социально-психологической точки зрения, семья представляет собой соответствующую нормам и ценностям данного общества социальную группу, объединенную формируемой в совместной деятельности совокупностью межличностных отношений: супругов между собой, которые проявляются в любви, привязанности, интимности [2, с. 86].

Правительство и законодательные органы РФ уделяют большое внимание вопросам и проблемам современной семьи. Указ Президента РФ № 875 от 22.11.2023 г. «О проведении в Российской Федерации Года семьи» в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи и сохранения традиционных семейных ценностей определяет актуальность нашего исследования.

Цель исследования – провести теоретический анализ научной литературы по вопросам психосоциальных особенностей современной семьи России в работах отечественных ученых.

Понятие семьи в России сложное и многогранное, отражающее многовековую историю, культурные традиции, социальные изменения и экономические условия. Традиционно семья в России воспринимается как основа общества, где формируются ценности, нормы поведения и идентич-

ность членов семьи. Она включает в себя не только ближайших родственников, но и более широкий круг людей, таких как бабушки, дедушки, тети, дяди и даже близкие друзья, которые могут восприниматься как часть семьи. Современная российская семья вступает во взаимодействие с миром, устанавливая с другими социальными общностями экономические, идеологические, юридические, общекультурные, эмоциональные и другие отношения, представляет себя как первичную ячейку общества.

Семья в России исторически основана на патриархальных принципах, где мужчина рассматривается как главный добытчик и глава семьи, а женщина – как хранительница домашнего очага и воспитательница детей. Этот традиционный подход к распределению ролей в семье сохраняется и по сей день, хотя в последние десятилетия наблюдается тенденция к изменению этих устоев. Женщины все чаще занимают активные позиции на рынке труда и становятся финансово независимыми, что приводит к более равноправному распределению домашних обязанностей и формированию новых партнерских отношений между супругами [1].

Российская семья также характеризуется сильной эмоциональной привязанностью и взаимопомощью. Близкие отношения между родственниками считаются важными, и семья часто выступает в качестве системы поддержки в трудные времена. Члены семьи стремятся заботиться друг о друге, как в материальном, так и в эмоциональном плане. Это особенно важно в культурном контексте, где общинные нормы и родственные связи имеют большое значение. Благоприятная эмоциональная атмосфера в семье позволяет каждому ее члену не скрывать своего эмоционального состояния, делиться радостями, рассказывать о неудачах и обидах, получать совет по волнующему вопросу, восстанавливать и пополнять свои физические и душевные силы и таким образом поддерживать хороший жизненный тонус. Также семья выполняет функцию первичного социального контроля – обеспечение выполнения социальных норм и правил членами семьи, особенно теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, заболевание и т. д.) не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социальными нормами [4].

Семейные традиции, такие как празднование Нового года, дней рождений и других значимых событий, играют центральную роль в укреплении связей между родственниками. Совместные торжества часто сопровождаются богатыми собраниями, где встречаются все поколения и родственники, что позволяет передавать традиции и ценности от одного поколения к другому. Эти моменты создают чувства единства и идентичности.

Следует отметить, что в России существует множество различных этнических групп, каждая из которых может иметь свои уникальные семейные практики и традиции. В некоторых культурах может преобладать модель расширенной семьи, где несколько поколений живут вместе и поддерживают друг друга, в то время как в других преобладает нуклеарная семья. Несмотря на различия, взаимопомощь и поддержка остаются общими психосоциальными особенностями для большинства культур Российской Федерации.

Российская семья, как и многие семьи в других странах, также сталкивается с вызовами современности. За последние несколько десятилетий уровень разводов возрос, и одна из причин этого явления – изменение отношения к бракосочетанию. Молодежь, придающая большее значение личной свободе и самореализации, может рассматривать брак не как обязательство, а как выбор, что также влияет на традиционную модель института семьи.

Государственная политика, направленная на поддержку многодетных семей, улучшение условий жизни и создание семейных ценностей оказывает значительное влияние на семейную структуру и ее восприятие в российских реалиях. Программы, направленные на поддержку гармонии и стабильности в семье, учитывают различные аспекты, включая финансирование и образовательные инициативы. В настоящее время, по мнению Ю. В. Трофимовой, семья меняется согласно современным тенденциям развития социума в целом, поэтому все современные проблемы так или иначе касаются семьи, находя отражение в преобразовании ее функций, которые в настоящее время характеризуются нарастанием противоречий и разнообразия. Исследования отечественных психологов свидетельствуют о том, что семья в истинном понимании ее значения – это своеобразная платформа, совместное существование в рамках которой можно считать успешным лишь тогда, когда происходит слияние двух отдельных «я» в целостное и неделимое «мы» [5].

Таким образом, понятие семьи в России отражает сложное переплетение традиционных ценностей и современных реалий. Семья остается важнейшей социальной ячейкой общества, где формируются основополагающие моральные и этические принципы, но ее структура и роль подвергаются изменениям под воздействием как внутренних, так и внешних современных факторов.

Список использованной литературы

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.

2. Голод, С. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С. Голод. – Л. : Наука, 1984. – 86 с.

3. Парсонс, Т. О социальных системах / Т. Парсонс ; под общ. ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. – М. : Академ. проект, 2002. – С. 118–127.

4. Прохорова, О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие / О. Г. Прохорова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – С. 38–41.

5. Трофимова, Ю. В. Динамика ценностно-смысловых составляющих образа мира супругов в процессе становления семейных отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Трофимова Юлия Владимировна ; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2002. – С. 19–21.

К содержанию

T. P. МУПФУРУИ

Republic of Zimbabwe

Scientific supervisor – V. Y. Moskalyuk

CHILD MARRIAGE IN AFRICA: A PERSISTENT CHALLENGE

Child marriage, which threatens Africa's future, persists despite efforts to eradicate it. Every year, millions of African girls are forced into early marriages, sacrificing their education, health, and dreams. This entrenched practice perpetuates poverty, gender inequality, and social injustice. There are 125 million underage brides in Africa, and the continent bears the heaviest burden in the world. Nigeria, Chad, and the Central African Republic top the list with alarming figures of 76 %, 72 %, and 68 %, respectively.

According to UNICEF, 125 million African girls are underage brides, 40 % of girls get married before the age of 18, according to WHO, one in five African girls get married before the age of 15, according to Girls, Not Brides, and child marriage reduces the level of education by 66 %, according to UNESCO. According to WHO, girls aged 15–19 are twice as likely to die in childbirth, and according to UNFPA, 75 % of underage brides become victims of domestic violence.

Child marriage, a deeply ingrained tradition in many African societies, has far-reaching and devastating consequences for the continent's youngest citizens. The consequences of child marriage include the loss of education and economic opportunities, and they mean the end of a girl's educational path, depriving her of skills, knowledge, and economic independence. Underage brides are 3 times more likely to live in poverty, making it difficult to free themselves from economic

dependence. According to UNICEF, girls who marry before the age of 18 are 50 % less likely to receive secondary education. In addition, child marriage also carries risks to health and motherhood, including early pregnancy and complications during childbirth. Girls aged 15–19 are twice as likely to die in childbirth as girls over the age of 20 (WHO, 2019). Maternal mortality rates in Africa are alarming, with 546 deaths per 100,000 live births.

Child marriage is still widespread across Africa.

A new report by Equality Now, «Gender Inequality in African Family Law: An Overview of Key Trends in Selected Countries», highlights widespread discrimination in family law across Africa, where child marriage remains widespread. 127 million underage brides live on the continent. Although the global rate of child marriage has dropped from 23 % to 19 %, current trends show that by 2050, almost half of the world's brides will be African.

The causes of child marriage are multifaceted. The climate crisis, conflicts, and socio-economic instability disproportionately affect women and girls, putting them at greater risk of human rights violations. Instead of addressing systemic issues such as poverty, sexual violence, and limited access to social support and reproductive health care, communities often resort to marrying girls off.

Governments are failing to protect girls. Child marriage is usually viewed as a «socio-economic band-aid». Child marriage is still widespread among the population, more than 70 % of whom live below the poverty line, and according to 2020 data, 38 % of them married under the age of 18. A similar situation is observed in other African countries. Nigeria has the highest rate of child marriage among girls in the world, with 76 % of them marrying under the age of 18. And in Mauritania, according to a World Bank study, girls from the poorest families are almost twice as likely to marry as those from the richest families.

Of particular concern is the fact that early marriage is supported by the State, which does not show much desire to defend the rights of girls. In Tanzania, for example, a landmark 2016 court decision ordered the Government to set the minimum age of marriage for both boys and girls at 18, but Tanzania has not yet amended the Marriage Act. Failure to comply with the court decision leaves girls without protection and is compounded by the problems faced by pregnant girls and teenage mothers in accessing education. In 2022, the African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child (ACERWC) recognized Tanzania's long-term policy of excluding pregnant students from schools as a violation of girls' human rights. Although the Government subsequently officially abolished this policy, the provisions of the Education Act allowing the exclusion of married, pregnant girls or mothers from school remain unchanged, and there are serious concerns about the consequences of Tanzania's failure to fully comply with the ACERWC decision.

Pregnant girls across Africa may face the trauma of being forced into marriage in order to preserve the «honor» of the family and avoid the social stigma associated with pregnancy outside of marriage. The cycle of violence continues, and young wives are often denied access to education and economic opportunities, making them dependent on their husbands and relatives, more susceptible to domestic violence, and limiting their ability to seek help or escape abuse.

Child marriage is a gross violation of human rights and is prohibited by article 16 (2) of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), article 6 of the Protocol to the African Charter on Human and Peoples' Rights on the Rights of Women in Africa (Maputo Protocol), as well as article 21 (2) of the African Charter on Rights and Welfare African Children's Charter. The Founding Act of the African Union recognizes the promotion of gender equality as a fundamental principle of the Union. Recommendations on how Member States can end child marriage are contained in documents such as the Joint General Comment of the African Commission on Human and Peoples' Rights (ACHPR) and the African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child (ACERWC) on ending child marriage. Another important source for States to consider is the Southern African Development Community (SADC) Model Law on the Elimination of Child Marriage and the Protection of Children Already Married.

The Equality Now report on family law notes commendable progress: various countries, including Côte d'Ivoire, the Democratic Republic of the Congo, Egypt, Kenya, Malawi, Mozambique and the Gambia, have introduced comprehensive bans on marriage under the age of 18.

However, progress is generally protracted, inconsistent, and hampered by setbacks, insufficient political will, and weak implementation. The problems are compounded by the multiplicity of legal systems in many African countries, where religious and customary law often contradict regional and international human rights standards.

In countries such as Cameroon, Nigeria, Senegal, South Sudan, the Sudanese Republic, and Tanzania, discriminatory age restrictions allow girls to marry younger than boys, while countries such as Angola, Algeria, and Tunisia maintain exceptions on civil or customary grounds.

Child marriage in Africa has devastating consequences, perpetuating poverty, inequality and social injustice. To break this vicious circle, strengthening legislation, improving education, and expanding economic empowerment are crucial. Public participation and support for those affected are also vital. Collective action by Governments, organizations and individuals is needed to protect girls in Africa.

К. С. МУРАШКИНА

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

Научный руководитель – Л. М. Даукша

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ЖЕНЩИН

Современное общество характеризуется такими аспектами, как растущая неопределенность и отчужденность людей друг от друга, потеря социального оптимизма. Все это сказывается на отношении человека к различным сторонам своей жизни, а, соответственно, и качестве жизни. Удовлетворенность собственным бытием можно рассматривать как некую субъективную оценку личности, обуславливающую ее адекватное отношение к себе, окружению, социальную активность и, в целом, выступающую значимым компонентом психологического здоровья, что обуславливает актуальность исследования проблемы удовлетворенности качеством жизни женщин.

В современной психологии представлены исследования экономико-психологических детерминант субъективного качества жизни [1], социально-психологических основ и методов измерения качества жизни на уровне личности и социальных групп [2], возникновения и развития концепции качества жизни за рубежом и в России [3]. Удовлетворенность качеством жизни детерминирована множеством факторов, в том числе связанных с эмоциональной организацией личности. Целью нашего исследования является проблема связи удовлетворенности качеством жизни и эмоционального интеллекта у женщин.

В исследовании приняли участие 90 респондентов: 45 респондентов периода взрослости (от 35 до 45 лет) и 45 исследуемых периода зрелости (от 50 до 70 лет). Методами нашего исследования являлись опросник «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни» Р. С. Элиота (в адаптации Н. Е. Водопьяновой); опросник «Эмоциональный интеллект» (ЭМИн, Д. В. Люсина); методы математической статистики (ранговый корреляционный анализ Спирмена, U-критерий Манна–Уитни).

Анализ эмпирического исследования удовлетворенности качеством жизни у женщин периода зрелости свидетельствует о том, что респонденты высоко удовлетворены результатами своей трудовой деятельности; уровнем своих достижений. При этом женщины данной возрастной категории в меньшей степени удовлетворены уровнем развития своих умений в осознании и контроле собственных действий и уровнем развития умения оптимистично воспринимать жизненные ситуации. Нами выявлены статистически значимые различия в оценке удовлетворенности качеством

жизни у женщин периода зрелости (от 35 до 45 лет) и периода жизни зрелости (от 50 до 70 лет) в таких категориях индивидуальной жизни, как «общение с близкими людьми» ($U = 757,5$ при $p < 0,05$) и «оптимистичность» ($U = 749$ при $p < 0,05$). Женщины периода зрелости в большей степени, нежели женщины зрелого возраста, удовлетворены процессом взаимодействия с людьми ближайшего социального окружения, а также склонны оценивать себя как более жизнерадостных, способных видеть во всем происходящем позитивные аспекты, что, по нашему мнению, может объясняться наличием у женщин зрелого возраста ощущения «завершения» их активной социальной жизни.

В данной публикации мы предоставляем данные корреляционного анализа эмоционального интеллекта и удовлетворенности качеством жизни женщин периода зрелости (от 50 до 70 лет). В результате корреляционного анализа мы обнаружили значимые положительные связи между межличностным эмоциональным интеллектом и следующими показателями удовлетворенности качеством жизни: «личные достижения» ($r = 0,49$ при $p < 0,05$); «здоровье» ($r = 0,46$ при $p < 0,05$); «общение с близкими людьми» ($r = 0,49$ при $p < 0,05$); «поддержка» ($r = 0,39$ при $p < 0,05$); «самоконтроль» ($r = 0,48$ при $p < 0,05$); «общий индекс качества жизни» ($r = 0,53$ при $p < 0,05$). Женщины периода зрелости с высоким уровнем развития межличностного эмоционального интеллекта в большей степени склонны оценивать себя как высоко благополучных в своей жизни, в частности, удовлетворенных результатами своих целенаправленных усилий, состоянием своего здоровья, процессом взаимодействия с близкими людьми, качеством поддерживающей их социальной сети.

Внутриличностный эмоциональный интеллект статистически значимо положительно коррелирует с удовлетворенностью следующими сферами индивидуальной жизни: «работа» ($r = 0,41$ при $p < 0,05$); «личные достижения» ($r = 0,45$ при $p < 0,05$); «здоровье» ($r = 0,43$ при $p < 0,05$); «поддержка» ($r = 0,39$ при $p < 0,05$); «оптимистичность» ($r = 0,32$ при $p < 0,05$); «самоконтроль» ($r = 0,53$ при $p < 0,05$); «общий индекс качества жизни» ($r = 0,51$ при $p < 0,05$). Женщины периода зрелости с развитой способностью к пониманию и управлению собственными эмоциями характеризуются удовлетворенностью качеством жизни в целом и, в частности, результатами своей трудовой деятельности, своими достижениями в жизни, состоянием своего здоровья, качеством поддержки со стороны ближайшего окружения; степенью развития умений в осознании и контроле своего поведения.

Нами обнаружена положительная корреляция между пониманием эмоций и оценкой удовлетворенности «личными достижениями» ($r = 0,54$ при $p < 0,05$); «здоровьем» ($r = 0,49$ при $p < 0,05$); «общением с близкими

людьми» ($r = 0,39$ при $p < 0,05$); «поддержкой» ($r = 0,41$ при $p < 0,05$); «напряженностью» ($r = 0,40$ при $p < 0,05$); «самоконтролем» ($r = 0,49$ при $p < 0,05$); «общим индексом качества жизни» ($r = 0,54$ при $p < 0,05$). Женщины зрелого возраста с развитой способностью к пониманию своих и чужих эмоций в большей степени характеризуются высокой оценкой удовлетворенности качеством своей жизни. Чем более высоким уровнем способностей к управлению эмоциями характеризуются женщины периода зрелости, тем в большей степени они высоко оценивают качество своей индивидуальной жизни в таких сферах, как «работа» ($r = 0,46$ при $p < 0,05$); «личные достижения» ($r = 0,53$ при $p < 0,05$); «здоровье» ($r = 0,49$ при $p < 0,05$); «поддержка» ($r = 0,44$ при $p < 0,05$); «оптимистичность» ($r = 0,45$ при $p < 0,05$); «самоконтроль» ($r = 0,65$ при $p < 0,05$); «общий индекс качества жизни» ($r = 0,60$ при $p < 0,05$). Управление своими и чужими эмоциями позволяет женщинам достаточно высоко оценить качество собственной жизни.

Выявленные корреляционные связи позволяют утверждать, что женщины периода зрелости, обладающие более развитым эмоциональным интеллектом, склонны к более высокой оценке удовлетворенности качеством своей жизни.

Список использованной литературы

1. Баранова, А. В. Экономико-психологические детерминанты субъективного качества жизни : автореферат дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Баранова / Ин-т психологических наук РАН. – М., 2005. – 25 с.
2. Кулайкин, В. И. Социально-психологические основы и методы измерения качества жизни на уровне личности и социальных групп : монография / В. И. Кулайкин. – М. : Перо, 2012. – 246 с.
3. Нехорошаева, И. В. Возникновение и развитие концепции качества жизни за рубежом и в России / И. В. Нехорошаева // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 4. – С. 115–122.

К содержанию

А. В. НАХВАТ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Л. Ящук

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ У СОТРУДНИКОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время разработки в области адаптационных механизмов имеют большую востребованность в сфере управленческой деятельности и менеджмента. Проблемы оптимизации использования человеческих ресурсов в сфере производства и сбыта товаров, предоставления услуг, вопросы сохранения работоспособности персонала становятся все более важными. Количество исследований, затрагивающих вопрос активизации адаптационного потенциала сотрудников организаций, невелико.

Понятие адаптационного личностного потенциала ввел А. Г. Маклаков. Он понимал под ним адаптивные способности индивида, которые находятся во взаимосвязи с психологическими особенностями человека, определяющими успешность адаптации и способность человека выполнять все профессиональные требования. С. А. Ларионова рассматривала адаптационные ресурсы человека как его психологические и индивидуальные характеристики. Над понятием адаптационного потенциала работали также Ю. И. Толстых, Н. Л. Коновалова, С. Т. Посохова и С. В. Чермянина. На основании характера решения человеком проблем жизнедеятельности Д. Н. Завалишина выделила адаптационные типы людей. А. М. Богомоллов описал компоненты личностного адаптационного потенциала и охарактеризовал три уровня, на которых представлены ресурсы личности.

Целью проведенного исследования явилось изучение влияния стажа трудовой деятельности на работу адаптационных механизмов сотрудников организации. Респондентами выступали 40 сотрудников-продавцов сети магазинов спортивной одежды и обуви «MY SPORT» г. Бреста и Минска с разным опытом трудовой деятельности. Для изучения у продавцов адаптационных механизмов был использован опросник «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой. На первом этапе исследования были выделены две группы респондентов: 29 человек (73 %) работают на предприятии от 1 до 5 лет (первая группа), 11 человек (27 %) – от 5 до 10 лет (вторая группа).

Результаты исследования по опроснику «Адаптивные стратегии поведения» позволили выявить следующую картину. Стратегия активного изменения среды ярко выражена у 50 % респондентов в выборке в целом.

Она выражена у 52 % сотрудников 1 группы и у 45 % сотрудников 2 группы. Для них характерно стремление активного воздействия на среду с целью ее изменения в соответствии с личностными особенностями и потребностями. При этом они способны пользоваться различными средствами, включая активное давление на партнера, преобразование среды и различные виды манипуляций. Средние баллы по данной шкале набрали 34 % респондентов первой группы и 27 % сотрудников второй группы. Таким образом, стратегия активного изменения среды более выражена у сотрудников первой группы.

Средняя выраженность стратегии активного изменения себя выявлена у 50 % сотрудников по выборке, из них – у 48 % респондентов первой группы и 54 % респондентов – второй. Использование данной стратегии свидетельствует о возможности изменения себя так, чтобы среда перестала восприниматься ими как фрустрирующая. Такой результат – итог работы с собой, происходящие в процессе изменения восприятия ситуации, преобразования своей системы потребностей и ценностей, проявления более адекватных форм поведения и реагирования. Такие изменения устойчивы и обусловлены внутренней перестройкой личности. Высокие баллы по данной шкале выявлены у 24 % респондентов 1 группы и 28 % опрошенных – 2 группы. Стратегия активного изменения себя более выражена у сотрудников 2 группы.

По шкале «уход из среды и поиск новой» 38 % сотрудников выборки набрали низкие баллы, 39 % сотрудников 1 группы имеют средние баллы, 64 % респондентов 2 группы получили низкие баллы. Данная стратегия указывает на прямой уход человека из ситуации с целью поиска новой среды, которая будет гармонизировать с его личностными качествами. Сотрудник уходит от контакта с фрустрирующей средой и сосредотачивает силы на поиске новой, более приемлемой для него среды (или руководства). Стратегия ухода из среды и поиска новой превалирует у сотрудников 1 группы.

По шкале «уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» 57 % респондентов набрали низкие баллы, из них – 58 % сотрудников 1 группы и 54 % сотрудников 2 группы. Эта стратегия позволяет избегать контакта со средой посредством «замыкания» во внутреннем мире. В такой ситуации возможен поиск альтернатив реальному миру в собственных фантазиях, в религиозных и философских системах. Происходит концентрация на внутренних состояниях и переживаниях, подавляются и вытесняются фрустрирующие факторы, могут использоваться психоактивные вещества для изменения своего внутреннего состояния. Таким образом, стратегия ухода из среды и погружения в свой внутренний мир не характерна для сотрудников ни первой, ни второй групп.

По шкале «пассивной репрезентации себя» 40 % сотрудников набрали средние баллы. Из них 45 % респондентов 1 группы имеют средний уровень выраженности пассивной репрезентации себя, 54 % сотрудников 2 группы имеют низкие баллы по данной шкале. В данной стратегии человек направлен на самоутверждение, отстаивание своего «я», способен демонстрировать свою позицию, но не стремится изменить ситуацию для воздействия на партнера. Стратегия пассивной репрезентации себя свойственна в большей степени респондентам 1 группы.

По шкале «пассивного подчинения условиям среды» 42 % сотрудников выборки набрали средние баллы. Из них 48 % сотрудников 1 группы имеют также средние баллы по данной шкале, а 45 % 2 группы получили высокие баллы. В данном случае изменения происходят под воздействием извне, без самостоятельного сознательного анализа ситуации, а также не происходит глубокой личностной перестройки. Люди с такой стратегией нередко проявляют конформизм, подстраиваются под внешние условия. Такая стратегия больше присуща сотрудникам 2 группы.

По шкале «пассивного выжидания изменений» 40 % сотрудников выборки набрали низкие баллы. Из них 42 % сотрудников 1 группы имеют низкие баллы по данной шкале, и 36 % сотрудников 2 группы имеют средний уровень выраженности данной стратегии. При такой стратегии выражено стремление избежать неприятных влияний среды, просто выжидая внешних перемен либо изменений внутри себя. Решение важных проблем может откладываться на более поздний срок, временно ограничиваются контакты с окружающими, пока не появятся удовлетворяющие их условия либо не изменится их настроение, появится внутренняя готовность для перемен. Они имеют надежду на то, что все должно разрешиться само собой. Данная стратегия присуща в большей степени респондентам 2 группы.

Обобщая полученные результаты по опроснику «Адаптивные стратегии поведения», можно сделать следующие выводы:

- у респондентов 1 группы (опыт работы от 1 до 5 лет) из активных стратегий более выражено активное изменение среды, среди стратегий, направленных на избегание – уход из среды и поиск новой, из пассивных – пассивная репрезентация себя;

- у респондентов 2 группы (опыт работы от 5 до 10 лет) более выражены следующие стратегии: активное изменение себя, пассивное подчинение среде, пассивное выжидание изменений.

Полученные результаты могут быть направлены на развитие адаптационного потенциала специалистов, способствуя повышению его уровня.

К содержанию

М. А. НЕСТЕРОВИЧ

Беларусь, Минск, БГПУ имени М.Танка

Научный руководитель – О. Ю. Светлакова

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССАХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Государственный школьный стандарт Республики Беларусь ставит цель и делает акцент на достижение отношений сотрудничества, взаимоподдержки между всеми участниками образовательного процесса в целях обеспечения доступности и качества общего среднего образования, успешной социализации учащихся в динамичных условиях цифрового общества [1, с. 1].

Процесс обучения на I ступени общего среднего образования нацелен на подготовку детей к самостоятельной жизни, овладение навыками общения, установление дружеских контактов, приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников. Эта основа становится фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Становление личности индивида может рассматриваться только в системе общественных связей, отношений, в которые он включен.

Межличностные отношения определяются как субъективно переживаемая связь между людьми. Их важнейшая специфическая черта – эмоциональная основа [7].

Изучением особенностей взаимоотношений в детском коллективе занимались Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, М. И. Лисина и др. В организованном детском коллективе большое значение имеют отношения детей друг к другу, их дружеские и товарищеские связи. Опыт показывает, что чем слаженнее и организованнее коллектив, тем крепче в нем дружеские и товарищеские отношения, и наоборот: чем дружнее коллектив, тем крепче его организация, интереснее и разностороннее протекает его жизнь [6].

В новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании перечень принципов государственной политики в сфере образования дополнен принципом инклюзии в образовании, который направлен на обеспечение «равного доступа к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося» [5, с. 4].

Также новая редакция Кодекса предусматривает создание классов совместного обучения и воспитания, «в которых лица с особенностями

психофизического развития совместно с лицами, не имеющими таких особенностей, осваивают содержание образовательных программ общего среднего образования» [5, с. 132].

Следовательно, классы совместного обучения и воспитания выступают как одна из форм реализации принципа инклюзии в образовании. В такие классы могут включаться учащиеся с особенностями психофизического развития, обучающиеся по программам общего среднего образования и получающие коррекционно-педагогическую помощь в пункте коррекционно-педагогической помощи. К таким обучающимся относятся, прежде всего, дети с нарушениями речи. Имеющиеся особенности психофизического развития у таких учащихся могут вызывать трудности в формировании навыков коммуникации, влиять на социальную активность и мотивацию к межличностному взаимодействию. Несформированные коммуникативные навыки и низкая социальная активность у обучающихся с особенностями психофизического развития влияют на их положение в детском коллективе. Поэтому актуальной выступает проблема изучения особенностей межличностного отношения в классах совместного обучения и воспитания.

Вопрос формирования межличностных отношений в коллективе учащихся в классах совместного обучения и воспитания требует рассмотрения с учетом особенностей всех учащихся, включенных в образовательный процесс. Межличностные отношения учащихся в условиях инклюзивного образования проявляются в частоте и позитивном характере их взаимодействия и общения со сверстниками с особенностями психофизического развития; в обобщенной и позитивной оценке сверстниками других детей; в стремлении к совместной деятельности; в симпатии, уважении, близости и во взаимности выборов.

Однако анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что многие исследователи рассматривают данный вопрос односторонне – в контексте создания специальных условий для детей с особенностями психофизического развития (Н. П. Артющенкова, Ю. А. Ильина, Л. М. Кобрина и др.).

Исследования Г. А. Волковой, В. И. Селиверстова, К. П. Беккер, М. Совак показывают, что у детей с нарушениями речи, обучающихся на I ступени общего среднего образования, социальные контакты затруднены по причине первичного нарушения, что, в свою очередь, приводит к появлению дальнейших психологических проблем (низкая самооценка, агрессивность, пассивность и т. д.) [6].

Исследования особенностей отношения к сверстникам и поведения в коллективе учащихся с нарушениями письменной речи представлены в работах К. П. Беккер и М. Совак. Авторы изучали поведенческий аспект

младших школьников с дисграфией и дислексией, отмечая высокий уровень беспокойства, множественные нарушения поведения. Были выделены две группы трудностей в поведении при нарушениях письменной речи: нежелание учиться, школьные страхи, замкнутость и упрямство, непослушание, агрессивность к окружающим в школе и дома [6].

Анализируя научные источники нами не было обнаружено исследований, выявляющих особенности межличностных отношений в детских коллективах, в которых учащиеся с особенностями психофизического развития, обучающиеся по программам общего среднего образования, обучаются вместе с нормотипично развивающимися сверстниками, следовательно, данная проблема требует дальнейшего изучения.

Список использованной литературы

1. Государственный школьный стандарт : одобр. постановлением коллегии М-ва образования Респ. Беларусь от 10 мая 2022 г. № 4.11 // Государственное учреждение образования «Семковская средняя школа». – URL: <http://semkovo.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=54731> (дата обращения: 10.03.2025).

2. Зайцев, И. С. Дети с тяжелыми нарушениями речи в социуме / И. С. Зайцев // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2016. – Т. 1, ч. 1. – С. 67–71.

3. Инклюзивное образование : пособие для тренера : модули для администрации шк., педагогов, родителей и детей / М. В. Былино, В. В. Хитрюк, О. Ю. Светлакова [и др.]. – Минск : Услуга, 2015. – 248 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 8 июля 2024 г. № 22-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 10.03.2025).

5. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса : науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. – Минск : ФУАинформ, 2003. – 307 с.

6. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д. : Феникс ; СПб. : Союз, 2004. – 221 с.

7. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1979. – 151 с.

К содержанию

А. С. НИКИТЮК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Гузюк

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ САМООЦЕНКОЙ

В современном обществе все больше становится актуальной проблема взаимосвязи характера привязанности и самооценки в межличностных отношениях, особенно у студентов, когда появляются новые цели, ценности и знакомства. В студенческом возрасте происходит активное развитие личности и формирование новых социальных контактов. Но что может повлиять на самопрезентацию и установление контакта с другими людьми? Ответом на этот вопрос может послужить наше исследование, в котором мы будем изучать самооценку и характер привязанности у студентов. Ведь далеко не секрет, что самооценка играет большую роль в установлении новых межличностных отношений. Стиль привязанности же оказывает значительное влияние на взаимоотношения людей друг с другом.

Дело в том, что нет единого подхода в рассмотрении самооценки личности как компонента самосознания. Проблема я-концепции все также является актуальной и возможной для изучения в современной науке. В отечественной психологии повышение интереса к изучению я-концепции обусловлено трудами английского психолога и педагога Р. Бернса. Он приводит обобщенное определение я-концепции и описание ее структуры: «Я-концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую я-концепции часто называют образом «я» или картиной «я». Составляющую, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя» [2, с. 30–31]. Под самооценкой Э. Бернс понимал аффективную оценку представления личности о себе, обладающую различной интенсивностью, так как определенные черты образа «я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, которые связаны с их принятием или осуждением [2].

Изучение же привязанности происходило с начала 20 в. В зарубежных исследованиях данной темы было множество подходов, которые объединили в комплексную теорию, которая, в свою очередь, является основой изучения межличностных связей. Основателем теории привязанности принято считать Дж. Боулби. Этот ученый описывал привязанность как приобретенный феномен взаимодействия матери и ребенка. Также привязанность может формироваться не только к матери, но и к другим

значимым взрослым. Основой теории Дж. Боулби является появление у ребенка сильных эмоциональных реакций в моменте становления, разрыва и восстановления отношений привязанности с матерью. М. Эйнсворт также сыграла важную роль в становлении теории привязанности после совместной работы с Дж. Боулби [1].

Целью нашего исследования стало определение особенностей проявления привязанности и самооценки у студентов. Для достижения цели исследования мы использовали тест на тип привязанности (Т. Гибсон) и тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалев). Выборку исследования составили 73 студента БрГУ имени А. С. Пушкина.

Анализ результатов, полученных по тест-опроснику «Определение уровня самооценки», показал следующее. Большая часть респондентов (67,1 %) продемонстрировали низкий уровень самооценки. Эти студенты характеризуются тем, что они очень чувствительны к оценкам окружающих, болезненно переносят критические замечания в свой адрес, стараются всегда считаться с мнениями людей относительно себя.

Четвертая часть респондентов (27,4 %) продемонстрировали средний уровень самооценки. Эти студенты редко переживают «комплекс неполноценности» и лишь время от времени стараются подстроиться под мнения и оценки людей.

Незначительная часть респондентов (5,5 %) продемонстрировали высокий уровень самооценки, т. е. обнаружили способность не сомневаться в своих действиях и правильно реагировать на замечания людей.

Анализ результатов, полученных по тесту на тип привязанности, показал следующее. Среди респондентов чаще всего (60,3 % респондентов) представлены студенты с преобладанием безопасного (надежного) типа привязанности. Эти студенты характеризуются надежностью в отношениях, способностью оказать поддержку, открытостью в общении с друзьями и романтическими партнерами.

Около десятой части респондентов (12,3 %) характеризуются преобладанием тревожного типа привязанности. Эти студенты в отношениях с другими людьми проявляют жертвенность, стремление удовлетворить желания других даже во вред собственным интересам. Они руководствуются страхом быть отвергнутыми и страхом одиночества.

Менее десятой части респондентов (9,6 %) характеризуются преобладанием тревожно-избегающего типа привязанности. Такие студенты постоянно колеблются между желанием близости с партнером и стремлением отстраниться.

И самую малую часть выборки (8,2 % респондентов) составляют студенты с преобладанием избегающе-отвергающего типа привязанности.

Такие студенты с затруднениями строят отношения, чувствуют себя подавленными при повышении к ним требований со стороны партнера и поэтому физически и эмоционально отстраняются от него.

Также стоит обратить внимание, что среди респондентов нашлись студенты с неопределенным типом привязанности (9,6 %).

Взаимосвязи между уровнем самооценки студентов и типом привязанности мы выявляли с помощью расчета критерия ранговой корреляции Спирмена.

Мы выявили обратную статистически значимую корреляционную связь между безопасным (надежным) типом привязанности и уровнем самооценки ($r_s = -0,451$, при $p \leq 0,01$). По этому поводу необходимо отметить следующее. Так как по шкале в данной методике с возрастанием баллов уровень самооценки будет ниже, следовательно, с меньшим количеством набранных баллов уровень самооценки становится выше, то результаты статистического расчета будут трактоваться следующим образом. У личности с проявлением безопасного типа привязанности присутствует демонстрация более высокого уровня самооценки.

Также мы выявили положительную статистически значимую корреляционную связь между самооценкой и тревожным типом привязанности у студентов ($r_s = 0,304$, при $p \leq 0,01$), между самооценкой и тревожно-избегающим типом привязанности ($r_s = 0,472$, при $p \leq 0,01$), между самооценкой и избегающе-отвергающим типом привязанности ($r_s = 0,436$, при $p \leq 0,01$). Эти связи следует трактовать следующим образом. Чем больше личность демонстрирует тревожный, тревожно-избегающий или избегающе-отвергающий тип привязанности, тем более низкий уровень самооценки у нее будет присутствовать.

Можно говорить о том, что характер привязанности студентов оказывает влияние на их самооценку и тем самым отражается на параметрах их личностной активности.

Список использованной литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 400 с.

К содержанию

А. В. НОВИК

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – А. Н. Певнева

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И КОГНИТИВНОЙ ЗАКРЫТОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В современном мире, характеризующемся постоянным потоком информации и необходимостью принятия решений в условиях неопределенности, когнитивные процессы играют ключевую роль в адаптации личности. Индивидуальные различия в способах восприятия, обработки и организации информации, обозначаемые как когнитивные стили, обуславливают поведение, мышление и взаимодействие человека с окружающей средой.

Согласно определению М. А. Холодной, когнитивные стили представляют собой «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивания происходящего» [1]. Когнитивные стили, как отмечает А. П. Лобанов, представляют собой индивидуально-своеобразные способы переработки информации; «другой» тип интеллектуальных способностей, характеризующий особенности построения индивидуальных репрезентаций происходящего (ментального образа конкретной ситуации) и индивидуальные возможности метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности (организации контроля процессов переработки информации) [4, с. 136].

Наряду с этим, важным фактором, определяющим когнитивную активность, является стремление к когнитивной закрытости, которое представляет собой мотивационное состояние, отражающее желание человека прийти к однозначному и четкому пониманию ситуации, избегая неопределенности и двусмысленности. Когнитивный стиль описывает способ мышления, а когнитивная закрытость – мотивацию к определенному типу мышления [4]. Можно предположить, что стремление к когнитивной закрытости может воздействовать на проявление определенных когнитивных стилей и, наоборот, особенности когнитивного стиля могут predispose к большей или меньшей потребности в структуре.

В связи с представленным выше целью исследования является характеристика взаимосвязи между когнитивными стилями и стремлением к когнитивной закрытости в период ранней взрослости. В исследовании приняли участие 30 респондентов в возрасте от 20 до 30 лет. Для реализации поставленной цели использовались следующие методики: стрем-

ление к когнитивной закрытости (адаптация М. И. Ясина и О. Е. Хухлаева) [2], когнитивные стили индивидуальности человека, КСИЧ-К (В. М. Русалов, Е. В. Волкова) [3]. Обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона, который представлен в пакете программ Statistica 6.0.

Полезависимость (ориентация на собственные знания и опыт) положительно взаимосвязана со стремлением к когнитивной закрытости ($r = 0,67$; $p \leq 0,01$). Респонденты, полагающиеся на внутренний опыт, часто более открыты для новых идей и перспектив, менее склонны к ригидности и более терпимы к неопределенности. Склонные к полезависимости испытуемые могут искать опору в социальных нормах и правилах, избегая неопределенности. В то же время, полезависимость может быть связана с большей открытостью к новым идеям и терпимостью к неопределенности.

Рефлексивность имеет тесную связь с избеганием двусмысленности ($r = 0,71$; $p \leq 0,01$). Рефлексивные респонденты остаются в состоянии анализа, их конечная цель направлена не на сохранение неоднозначности, а на ее разрешение. В целом, рефлексивность и избегание двусмысленности оказываются взаимосвязанными посредством механизма когнитивного контроля, где глубокая аналитическая обработка информации служит способом достижения определенности в условиях изначальной неясности.

«Разрешение неоднозначных ситуаций зависят от таких личностных особенностей, как склонность к риску, гибкость, независимость, уверенность в себе в ситуации неопределенности» [5, с. 51], что способствует формированию интолерантности к нереалистичному опыту. Нетолерантность к нереальному опыту испытуемых имеет тесную связь с решительностью ($r = 0,40$; $p \leq 0,01$), так как для решительности характерна ориентация на достижение конкретных задач, в данном контексте нереальный опыт является отвлекающим и бесполезным.

Таким образом, результаты исследования указывают на связь между полезависимостью и стремлением к порядку и предсказуемости. Респонденты, склонные к полезависимости, направлены на поиск «опоры» в социальных нормах и правилах, избегая неопределенности. Кроме того, гибкость познавательного контроля, способность к абстрактному мышлению и рефлексивность, по всей видимости, связаны с меньшим стремлением к когнитивной закрытости, поскольку они предполагают открытость новым идеям и способность к анализу. Напротив, ригидность познавательного контроля и конкретная концептуализация могут быть связаны с более высоким уровнем стремления к когнитивной закрытости, что требует дополнительного проведения исследования.

Список использованной литературы

1. Холодная, М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. – М. : Юрайт, 2024. – 307 с.
2. Ясин, М. И. Когнитивная закрытость и установки в межличностных отношениях / М. И. Ясин // Психолог. – 2017. – № 5. – С. 46–54.
3. Русалов, В. М. Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности / В. М. Русалов, Е. В. Волкова // Психологический журнал. – 2015. – № 5. – С. 32–42.
4. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск : Агенство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
5. Певнева, А. Н. Стилиевые особенности специалистов помогающих профессий / А. Н. Певнева, Ю. В. Богатыревич // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 3 (387). – С. 47–53.

К содержанию

В. В. ОБРАЗЦОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ

Влияние семьи на подростков является одним из важных вопросов в психологии этого возраста, ведь данный период является переходным от детства ко взрослости, когда происходит пересмотр ценностей, выбор стратегий поведения со взрослыми и сверстниками, меняется отношение к обучению.

Целью исследования было выявление взаимосвязи детско-родительских отношений и представлений о семейной жизни у подростков. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 15 имени В. Ф. Маргелова г. Новополоцка». В исследовании приняли участие 60 подростков (24 девочки, 26 мальчиков) в возрасте 12–15 лет, а также их родители (120 человек). Для комплексной оценки как объективных характеристик семейной системы, так и субъективных представлений подростков о семье, применен набор взаимодополняющих методик.

По итогам исследования по методике «Опросник Д. Олсона о сплоченности и гибкости нынешней и будущей семьи» были получены

следующие результаты. В среднем, подростки оценили реальную сплоченность семьи на 39,9 балла ($SD = 7,1$), тогда как в идеале они ожидают 44,5 ($SD = 5,1$). По гибкости средний реальный показатель составил 33,1 ($SD = 8,2$), а желаемый – 42,7 ($SD = 6,9$). Парные t -тесты показали, что различия между реальными и идеальными оценками по обоим измерениям статистически значимы (сплоченность: $t(59) = -4,95$, $p < 0,001$; гибкость: $t(59) = -8,60$, $p < 0,001$), что свидетельствует о систематическом желании подростков видеть в семье большую сплоченность и адаптивность.

В рамках категориального анализа были соотнесены суммы по нечетным (сплоченность) и четным (гибкость) пунктам с нормативными диапазонами для семей и получена следующая информация. По шкале реальной сплоченности (10–31 «разобщенная», 32–37 «разделенная», 38–43 «связанная», 44–50 «запутанная») 8 подростков (13,3 %) набрали от 10 до 31 балла, что соответствует низкому уровню сплоченности и ощущению «отстраненности» от членов семьи. 8 человек (13,3 %) попали в диапазон 32–37 баллов, характеризующий семьи с умеренным, но недостаточным уровнем близости – «разделенный» тип. Наиболее многочисленной оказалась группа «связанная» (38–43 балла) – 23 подростка (38,3 %) чувствуют в семье достаточную эмоциональную поддержку и при этом сохраняют автономию. 21 респондент (35,0 %) набрал 44–50 баллов, попав в категорию «запутанная», где чрезмерная близость и эмоциональное переплетение границ приводят к ощущению подавленности и потери личного пространства.

По шкале реальной гибкости лишь 4 подростка (6,7 %) оказались в «ригидной» группе, где семейные роли и правила воспринимаются как чрезмерно жесткие и негибкие. Пять человек (8,3 %) попали в «структурированную» категорию – семьи с определенными, но не слишком строгими рамками. Семь подростков (11,7 %) оценили свою семью как «гибкую», сочетая стабильность и адаптивность. Однако большинство респондентов (73,3 %) оказались в диапазоне 30–50 баллов, что соответствует «хаотичной» гибкости: в этих семьях отсутствует четкая организация, правила часто меняются или не озвучиваются вовсе, что создает у подростков чувство нестабильности и неопределенности.

Таким образом, подростки в среднем видят свои семьи достаточно близкими, но ощутимо менее гибкими, чем хотели бы: реальная сплоченность уступает идеальной, а гибкость различается еще сильнее (оба разрыва статистически значимы). Категориальный анализ показал, что лишь 38 % подростков воспринимают семью как «связанную». Оптимально «гибкими» считают свои семьи лишь 12 % опрошенных. Оптимальный для модели Олсона баланс «связанно гибкой» системы в выборке не встретился. У большинства подростков ощущается

умеренный разрыв между желаемым и существующим положением. В целом, результаты указывают на преобладание семей с эмоциональной вовлеченностью, но дефицитом структурированной гибкости.

Высокая доля «запутанных» по сплоченности (35 %) и «хаотичных» по гибкости (73 %) указывает на сочетание чрезмерной эмоциональной вовлеченности без ясных правил, что может вызывать у подростков тревожность и неудовлетворенность семейными отношениями.

Наиболее распространенным оказался тип «связанная-хаотичная» (35 %). Он характеризуется высоким уровнем эмоциональной близости и поддержки, однако при этом в нем отсутствует четкая система правил и ролей: границы то устанавливаются, то размываются, а ожидания могут резко меняться. Подростки в таких условиях чувствуют себя любимыми, но одновременно испытывают неопределенность и растерянность из-за постоянных «качелей» в семейном распорядке.

Вторая по частоте – «запутанная-хаотичная» группа (31,7 %). Здесь эмоциональная сплоченность чрезмерна: границы практически не существуют, родители и дети погружаются в слишком тесные взаимоотношения. Сочетание этого «слишком сильного» соединения с хаотичной гибкостью без устойчивых структур приводит к ощущению подавленности: подростки ощущают и высокую зависимость от семьи, и ее непредсказуемость.

Лишь 4 респондента (6,7 %) попали в «разделенно-гибкую» категорию. Это семьи с умеренной близостью, где ценится личное пространство, и при этом существуют четкие, но гибкие правила. Такой тип ближе к функциональному: он позволяет подростку одновременно ощущать поддержку и развивать самостоятельность.

По три подростка (по 5 %) оказались в «разделенная-хаотичная» и «разобщенная-гибкая» группах. В первом случае близость невысока, а правила расплывчаты – подростки ощущают отстраненность родителей и отсутствие ясных ограничений. Во втором – семьи с низкой эмоциональной вовлеченностью при относительно адекватных, но не жестких правилах: такие подростки могут ощущать дефицит поддержки, несмотря на предсказуемость бытовых норм.

Остальные сочетания (например, «разобщенная-ригидная» или «запутанная-структурированная») встречались редко (16,6 %) и представляют либо слишком жесткие, либо чрезмерно переплетенные семейные системы, но без преобладающего тренда.

Важным наблюдением является полное отсутствие в выборке «связанно-гибкого» типа – «золотого стандарта», который в модели Олсона считается оптимальным сочетанием близости и адаптивности. Это указывает на то, что подростки практически не ощущают в своих семьях одновременно и надежной эмоциональной поддержки, и устойчивой,

но гибкой структуры, что может стать ориентиром для целенаправленных психологических вмешательств.

Индекс удовлетворенности семейной жизнью в данной выборке рассчитан как сумма абсолютных разниц между реальными и идеальными оценками сплоченности и гибкости для каждого подростка. В нашей выборке среднее значение индекса составило 15,8 балла ($SD = 13,3$): в среднем подростки ощущают умеренный разрыв между «есть» и «хочется». При этом разброс результатов довольно велик: минимальный индекс равен 0 (11,7 % всей выборки), а максимальный достиг 52 баллов (1 участник). Это говорит о наличии как полностью удовлетворенных, так и сильно недовольных своими семейными отношениями подростков.

По методике «Взаимодействие родитель – ребенок» подростки описывают стили матери и отца как во многом схожие. Оба родителя воспринимаются умеренно требовательными и несколько строгими, при этом они, скорее, поощряют самостоятельность, чем чрезмерно контролируют. В целом подростки видят родителей принимающими и готовыми к сотрудничеству, однако варьирующаяся требовательность и невысокая эмоциональная близость с матерью подчеркивают неоднородность семейных ситуаций и возможные зоны для поддержки.

По данным анкеты «Моя семья» подростки в целом видят свои семьи как достаточно гибкие, поддерживающие и ориентированные на совместные интересы. При этом 73 % подростков считают, что главную роль в воспитании играет мать, лишь 12 % опрошенных называют отца и 15 % отмечают обоих родителей, что подтверждает доминирующее участие матерей в семейном воспитательном процессе.

В ходе корреляционного анализа были выявлены пять устойчивых связей между восприятием подростками стиля воспитания и их представлениями о семейной жизни:

- взаимосвязь между общностью интересов и семейной сплоченностью ($r = 0,42, p < 0,001$);
- взаимосвязь между эмоциональной близостью с отцом и семейной сплоченностью ($r = 0,37, p = 0,0035$);
- отрицательная корреляция между «непоследовательностью – последовательностью» и уровнем сплоченности ($r = -0,36, p = 0,0043$);
- положительная взаимосвязь между авторитетностью матери и семейной сплоченностью ($r = 0,36, p = 0,0052$);
- воспитание самостоятельности, инициативы» положительно коррелирует с показателями реальной гибкости (адаптивности) семейной системы ($r = 0,34, p = 0,0072$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что качественные характеристики детско-родительских отношений напрямую связаны с тем,

как подросток воспринимает общую организацию своей семьи. Именно целостный, эмоционально благополучный семейный опыт обеспечивает подростку реалистичное и позитивное представление о семье как о надежном союзе взаимной поддержки и личностного роста.

Таким образом, подростковое представление о семейной жизни формируется на стыке эмоциональной близости и структурированной организационной среды.

К содержанию

Т. И. ПАНАСИК

Беларусь, Брест, БрГУ А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Гузюк

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Переход ребенка от дошкольного к школьному этапу развития является важнейшим рубежом в его жизни. Адаптация младшего школьника к новым условиям обучения – сложный процесс, включающий перестройку всех сфер психики: мотивационной, эмоциональной, познавательной и социальной. Этот процесс сопровождается не только приобретением новых навыков, но и преодолением трудностей, связанных с физической и психологической нагрузкой.

Психологи выделяют три основных аспекта адаптации: физиологический, психологический и социальный. Физиологический аспект связан с приспособлением организма ребенка к новому режиму дня, длительным статическим нагрузкам и повышенной умственной активности. В этот период возможно снижение иммунитета, частые простудные заболевания, нарушения сна и аппетита [1].

Психологическая адаптация проявляется в способности ребенка справляться с новыми требованиями, осваивать учебную деятельность, контролировать свои поведение и эмоции. Успешность этого процесса зависит от уровня готовности ребенка к школе, его личностных особенностей и психического здоровья. В случае неблагоприятного течения адаптационного периода возможны эмоциональные срывы, повышение тревожности, агрессивность или, наоборот, замкнутость и апатия.

Социальная адаптация связана с вхождением ребенка в новую группу сверстников и построением взаимоотношений с учителем. Учитель становится для младшего школьника значимой фигурой, его мнение оказывает сильное влияние на самооценку ребенка. Если социальная

адаптация проходит успешно, школьник чувствует себя комфортно в классе, проявляет инициативу и уверенность в себе.

Трудности, возникающие в адаптационный период, многообразны. Наиболее часто наблюдаются снижение интереса к учебе, быстрая утомляемость, конфликтность, отказ от посещения школы. Причинами таких проявлений могут быть как объективные (несформированность навыков учебной деятельности, слабое физическое здоровье), так и субъективные факторы (неблагоприятный микроклимат в семье, чрезмерные ожидания родителей, неумение педагогов учитывать индивидуальные особенности учеников) [2].

Для успешной адаптации младших школьников необходимо создание благоприятных условий как в школе, так и в семье. Педагоги рекомендуют строить учебный процесс с учетом возрастных возможностей детей, использовать игровые методы обучения, чередовать умственные и физические нагрузки. Особое внимание следует уделять развитию регулятивных функций: умению планировать свои действия, контролировать и оценивать их результат [1].

Важную роль играет деятельность школьного психолога, который проводит диагностику уровня адаптации первоклассников, консультирует родителей и учителей, организует развивающие занятия, направленные на снятие тревожности и повышение самооценки детей.

Родители, в свою очередь, должны соблюдать четкий режим дня ребенка, обеспечивать полноценный отдых, рациональное питание и эмоциональную поддержку. Важно избегать давления на ребенка и его сравнения с другими детьми, а при возникновении трудностей своевременно обращаться за помощью к специалистам.

Следует отметить, что современные образовательные организации активно применяют инновационные подходы для облегчения процесса адаптации. Внедрение программ мягкого входа в школьную среду, адаптационных курсов для первоклассников и тренингов для родителей доказали свою эффективность. Кроме того использование современных цифровых образовательных технологий позволяет сделать учебный процесс более интересным и доступным, что положительно сказывается на мотивации младших школьников.

Также важным аспектом является взаимодействие школы с семьей. Регулярные родительские собрания, индивидуальные консультации и совместные мероприятия способствуют формированию единого воспитательного пространства, где ребенок чувствует поддержку и защиту. Учителя, обладая педагогическим тактом и эмпатией, помогают сгладить острые моменты в процессе адаптации, выявляя потенциальные трудности на ранней стадии [2].

Не менее значима и организация внеурочной деятельности, которая позволяет детям реализовать свои интересы, развить коммуникативные навыки и обрести друзей. Кружки, секции, школьные праздники и творческие конкурсы не только обогащают личностный опыт ребенка, но и укрепляют его связь с коллективом.

Таким образом, проблема адаптации младших школьников к обучению в школе требует комплексного подхода. Только согласованные действия педагогов, психологов и родителей способны обеспечить благополучное прохождение этого непростого этапа, способствуя успешному развитию ребенка и формированию у него положительного отношения к учебе.

Список использованной литературы

1. Завражнов, В. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы адаптации младших школьников к условиям обучения в школе / В. В. Завражнов, М. В. Чагина // Молодой ученый. – 2017. – № 49 (183). – С. 422–424. – URL: <https://moluch.ru/archive/183/46927/> (дата обращения: 02.05.2025).

2. Лакеева, Е. А. Адаптация младших школьников в образовательной среде / Е. А. Лакеева // Научный лидер. – 2021. – № 31 (33). – URL: <https://scilead.ru/article/773-adaptatsiya-mladshikh-shkolnikov-v-obrazovatel> (дата обращения: 02.05.2025).

К содержанию

Е. В. ПАНАСЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. А. Гузюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОСТИ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Сложная и нестабильная социальная обстановка способствует увеличению отклонений в развитии и поведении детей и подростков. Особую тревогу вызывают проблемы, связанные с формированием их характера.

Понимание человеческого характера как совокупности устойчивых черт личности является центральной проблемой в психологии, имеющей как теоретическое, так и практическое значение. Знание особенностей формирования и проявления характера помогает в различных областях жизни, включая бизнес и образование.

Понимание сущности характера как проявления личностной индивидуальности и его особенностей очень важно для образования и воспитания. Точные психологические данные в этой области помогают педагогам и воспитателям улучшить эффективность обучения и воспитательного процесса.

Хотя формирование характера начинается в раннем возрасте, его наиболее выраженные черты проявляются в подростковый период. Это ключевой этап личностного развития, поэтому проблема акцентуаций характера у подростков особенно актуальна.

Акцентуации характера у подростков проявляются в поведении, особенно в конфликтных ситуациях. Повышенная конфликтность, свойственная подростковому возрасту и связанная с процессом эмансипации, часто приводит к негативным последствиям. Поэтому важно комплексно изучать акцентуации характера подростков и особенности их конфликтного поведения. Понимание связи между акцентуациями характера и конфликтным поведением подростков важно для разработки методов коррекции поведения и компенсации некоторых акцентуаций.

Акцентуации обычно формируются в период развития личности и, как правило, становятся менее выраженными со временем. Проявления акцентуаций ситуативны, обнаруживаются лишь в специфических обстоятельствах и остаются незаметными в обычной жизни. Социальная дезадаптация при акцентуациях либо отсутствует, либо носит временный характер.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязей между конфликтностью и акцентуациями характера у подростков. Для сбора эмпирических данных мы использовали следующие методики: опросник С. Шмишека для изучения акцентуаций характера подростков, опросник «Самооценка конфликтности» В. Ф. Ряховского для оценки уровня конфликтности подростков.

Анализ данных по методике «Самооценка конфликтности» показал следующее. Низкий уровень конфликтности выявлен только у 3,27 % опрошенных. Большинство подростков исследуемой выборки (77,06 %) продемонстрировали средний уровень конфликтности. То есть подростки склонны отстаивать свое мнение и идти на конфликт, даже если это угрожает их взаимоотношениям с окружающими. Показатель высокого уровня конфликтности зафиксирован у 19,67 % респондентов. Это означает, что почти каждый пятый участник исследования демонстрирует устойчивую склонность к частым и интенсивным конфликтам.

Анализ данных по опроснику Шмишека показал следующее. Гипертимность была выявлена у 32,78 % обследованных подростков. Это означает, что более трети участников исследования демонстрируют

повышенную активность, живость, общительность и оптимистичный взгляд на жизнь.

Экзальтированность наблюдается у 36,06 % респондентов. Этот показатель еще выше, чем гипертимность. Это свидетельствует о заметном присутствии в исследуемой группе испытуемых с ярко выраженной эмоциональностью и впечатлительностью.

Эмотивность преобладает у 29,95 % респондентов. Этот показатель свидетельствует о высокой чувствительности и эмоциональной реактивности у пятой части респондентов.

Циклотимность наблюдается у 27,68 % подростков. Это значит, что почти каждый третий участник исследования склонен к существенным колебаниям настроения, периодически испытывая резкие перепады между фазами подъема активности и фазами снижения активности, сопровождающимися апатией и упадкам сил.

Демонстративность и педантичность была выявлена у 9,83 % респондентов. Демонстративность как акцентуация характера характеризуется выраженной потребностью в привлечении к себе внимания. Педантичность, в свою очередь, проявляется в склонности к строгому соблюдению правил, порядка и точности.

Застревание демонстрирует 3,27 % испытуемых. Этот показатель указывает на незначительное количество подростков исследуемой выборки с тенденцией к застреванию на негативных эмоциях и переживаниях.

Возбудимость была выявлена у 14,75 % респондентов. Подростки с акцентуацией на возбудимости, отличаются повышенной раздражительностью, импульсивностью и склонностью к аффективным вспышкам.

Дистимность и тревожность наблюдаются у подростков исследуемой выборки в единичных случаях (по 1,63 % респондентов). Дистимность характеризуется склонностью к сниженному настроению, пессимизму и отсутствию энергии. Тревожность же проявляется в повышенном беспокойстве и страхе. Крайне низкое содержание этих акцентуаций в исследуемой выборке подростков свидетельствует об отсутствии выраженных проявлений депрессивных или тревожных расстройств среди обследованных подростков.

Анализ результатов исследования акцентуаций характера у группы из 61 подростка выявил неравномерное распределение различных типов акцентуаций. Наиболее часто встречаются гипертимная и экзальтированная акцентуации. Это значительное преобладание двух типов акцентуаций свидетельствует о некоторой однородности исследуемой группы с точки зрения их психологических характеристик. Большинство подростков в этой группе отличаются повышенной эмоциональностью,

которая проявляется как в интенсивности переживаний, так и в их ярком выражении.

Взаимосвязи между выраженностью акцентуаций характера и конфликтностью у подростков исследуемой выборки мы выявляли с помощью расчета критерия ранговой корреляции Спирмена. В результате была установлена положительная статистически значимая взаимосвязь между уровнем конфликтности и гипертимностью ($r_s = 0,338$, при $p \leq 0,01$). Взаимосвязи конфликтности с другими акцентуациями характера не достигают уровня статистической значимости, при этом со шкалами демонстративности, застревания, педантичности, возбудимости, тревожности, экзальтированности и циклотимности эти связи являются положительными, а со шкалами дистимности и эмотивности – отрицательными.

Можно говорить о том, что подростки, которые демонстрируют повышенную активность, живость, общительность и оптимистичный взгляд на жизнь, более склонны отстаивать свое мнение и идти на конфликт.

Полученные данные указывают на необходимость учитывать характерологические особенности подростков при построении межличностных отношений с ними и реализации педагогических воздействий.

К содержанию

П. В. ПАНЦЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К РИСКУ И ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ У СТУДЕНТОВ

В психологии понятие склонности к риску отражает избирательную направленность человека на определенную деятельность, которая побуждает его заниматься ею, характеризует ориентацию (направленность) человека, его предпочтение рискованных действий и ситуаций. Одним из наиболее удачных видится определение, данное С. В. Быковой в статье, посвященной данному феномену. Автор описывает склонность к риску или рискованность как «устойчивое системное интегральное свойство личности, поликомпонентное по своей структуре, включающее формально-динамические, качественные, содержательные, социально-императивные характеристики» [1, с 158]. Ю. Козелецкий связывает рискованность или принятие риска с развитием неприятия риска и проявлением ряда личностных черт

(тревожность, агрессивность и т. д.). А. В. Петровский связывает рискованность с ситуацией запретов (социально обусловленных ограничений).

Смерть – одна из немногих неизбежных составляющих жизни, с которой сталкиваются все человеческие общества в течение их существования. Но восприятие смерти и отношение к ней существенно различаются в разных культурах по всему миру, будучи тесно связанными с верованиями, ценностями, традициями и религиозными убеждениями различных народов. Отношение к смерти является устойчивой оценочной тенденцией в сознании личности, включая такие негативные установки, как страх смерти, тревога смерти и избегание смерти, так и такие позитивные установки в виде естественного принятия смерти, принятия приближения смерти и принятия ее избегания. Отношение к смерти – сложный и многогранный аспект культуры каждого общества. Влияние религиозных верований, традиций и ценностей формирует различные подходы к смерти и разное отношение к ней. Некоторые общества видят смерть как переход в новый мир, другие – как часть естественного цикла жизни, иные – как возможность перерождения.

Для установления взаимосвязи между склонностью к риску и отношением к смерти как кризисному событию на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина и Брестского государственного технического университета было проведено исследование с привлечением 80 человек в возрасте от 18 до 25 лет: 40 девушек и 40 юношей. В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Личностные факторы принятия решений» (автор Т. В. Корнилова), опросник «Метафоры личной смерти» (автор Дж. МакЛеннан), опросник «Профиль аттитюдов по отношению к смерти» (в адаптации Т. А. Гаврилиной),

Обобщим эмпирические данные по всем методикам.

1. Эмпирически установлено, что юноши чаще готовы рисковать, т. е. решать и действовать в условиях неопределенности и недостаточного контроля над ситуацией, чем девушки, более склонны экспериментировать и действовать нестандартно (63 % у юношей против 18 % у девушек). Девушки ориентируются на оценку возможных последствий, готовы к умеренному риску в обстановке незначительной неопределенности или не рискуют вовсе, даже если имеется возможность решить проблему. Также выявлено, что имеются различия в значениях по фактору «рациональность» у юношей и девушек. В частности, среди юношей преобладают респонденты с типичным и заниженным уровнем рациональности (40 % и 45 % соответственно), что указывает на нормативную способность к принятию рискованных решений и на гибкость поведения в большинстве случаев либо на определенные трудности в принятии обдуманных решений и неспособность корректировать

их своевременно в условиях, которые уже изменились или продолжают меняться. Девушки, как правило, принимают решения взвешенно, реализуют их осознанно, руководствуясь планом и с учетом ситуации (63 %).

2. Определено, что девушки и юноши используют разные метафоры смерти, что отражает различия в отношении к ней. Девушки чаще используют позитивные метафоры смерти (83 %), более открыты к обсуждению вопросов, касающихся отношения к смерти, говорят об этом более свободно и спокойно, чем юноши. В свою очередь, юноши чаще используют негативные метафоры смерти (63 %), реже готовы обсуждать тему смерти, их отношение к смерти часто окрашено негативными эмоциями, вызывающими тревогу и беспокойство. Студенты в целом чаще для описания смерти и своего отношения к ней выбирают позитивные метафоры, при этом принимают факт ее неизбежности.

3. Выявлено, что страх смерти актуален для четверти студентов в совокупной выборке (27 %), не принимающих факт своей смертности и конечности своей жизни, испытывающих тревогу за свое будущее, страх за себя или за близких людей, негативные чувства при столкновении со смертью. Также эмпирически доказано, что для трети респондентов (33 %) характерно нейтральное принятие смерти как части жизненного цикла, как естественного завершения жизни или перехода в другое «состояние». Установлено, что тенденции «избегание», «нейтральное принятие» и «избавляющее принятие» выбрали одинаковое количество девушек (по 20 %), таким образом, они либо не готовы разговаривать на тему смерти, сталкиваться с ней, и в то же время принимают смерть как неизбежное событие в жизни каждого человека. При этом у юношей чаще всего встречается такая лидирующая тенденция, как «нейтральное принятие» (45 %): они просто принимают существование смерти в жизни каждого живого существа и не испытывают при этом сильного страха или тревоги.

Статистический анализ с использованием метода ранговой корреляции Спирмена показал, что существуют взаимосвязи между шкалами «готовность к риску» и «избегание темы смерти» в совокупной выборке респондентов, ($r_{2Эмп} = -0,241$ при $p \leq 0,05$), шкалами «готовность к риску» и «нейтральное принятие смерти» ($r_{2Эмп} = 0,344$ при $p \leq 0,05$) у юношей. Таким образом, студенты, которые предпочитают избегать разговоров о смерти, проявляют меньшую готовность к риску: высокий уровень тревожности или страха по поводу возможных негативных последствий может быть связан как с осознанием риска, так и с осознанием смертности. Также у юношей, готовых к риску, более развито чувство независимости от мнений, связанных с темой смерти, или снижена тревожность по поводу смерти, что может свидетельствовать об особенностях формирования их мировоззрения и эмоционального состояния. Эта связь также может указывать на то, что

молодые люди, которые воспринимают смерть нейтрально, могут использовать более адаптивные стратегии совладания с трудностями, что может способствовать их готовности идти на риск.

Проведенное исследование позволило выявить лишь несколько взаимосвязей между склонностью к риску и отношением к смерти у студентов. Но и эти данные указывают на важность продолжения исследований в области изучения риска и отношения к смерти не только для более глубокого понимания этой темы, но и для прогнозирования поведения людей в экстремальных видах деятельности и кризисных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Быкова, С. В. Склонность к риску как устойчивое свойство личности / С. В. Быкова // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 157–160.

К содержанию

А. И. ПАСТУХОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик

ОВЛАДЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОПЕРАЦИЯМИ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Термин *общее недоразвитие речи* был предложен Р. Е. Левиной в 1950–1960 гг. Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – это речевое расстройство, характеризующееся задержкой или нарушением развития всех компонентов речевой системы. У дошкольников с ОНР наблюдается недоразвитие фонетической, просодической, лексико-грамматической сторон речи. В результате этих нарушений страдают как смысловая, так и произносительная стороны речи.

Большой вклад в изучение ОНР внесли: Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др. ОНР является нарушением, которое может возникнуть в результате травм головного мозга, неврологических заболеваний, генетических заболеваний, неблагоприятных условий воспитания и обучения.

В настоящее время выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с ОНР. Три уровня были выдвинуты Р. Е. Левиной,

а четвертый уровень, который имеет название *нерезко выраженное общее недоразвитие речи* (далее НВОНР) – Т. Б. Филичевой.

Одним из основных проявлений НВОНР является нарушение грамматического строя языка и в первую очередь – словообразования. «Словообразование – это раздел языкознания, изучающий закономерности словообразовательной системы языка» [2, с. 8]. Несформированность словообразовательных операций приводит к непониманию или искажению смысла высказывания, что нарушает коммуникативную функцию дошкольника и развитие его высших психических функций. В результате этого у ребенка с НВОНР наблюдаются проблемы в обучении, социализации и дальнейшей жизни.

Следовательно, такое нарушение, как НВОНР должно корректироваться, а для эффективной коррекции специалист должен знать особенности овладения словообразовательными операциями детьми с НВОНР. Это обусловило цель исследования: выявить особенности формирования словообразования у старших дошкольников с НВОНР.

Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». В нем приняли участие 12 воспитанников с НВОНР и 12 – с нормативным речевым развитием. При обследовании состояния словообразования использовалась серия диагностических заданий, разработанных Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломаха [1, с. 59–61]. В исследование состояния словообразования входило 4 задания.

Первое задание направлено на изучение умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. При анализе результатов выполненного задания воспитанниками с НВОНР можно сделать вывод о том, что правильно с заданием справилось 60 % детей. Инструкция к заданию была понятна всем детям. 10 % испытуемых выполняли задание в замедленном темпе, но правильно. А 30 % детей выполнили задание с ошибками. Они допустили ошибки в следующих словах: стол – *столяк*, *столичек*, шкаф – *шкафок*. Все дети с нормативным речевым развитием справились с заданием без ошибок. Дошкольники проявляли заинтересованность, без дополнительной помощи справились с заданием.

Во втором задании исследовалось умение образовывать названия детенышей животных. Все дети с НВОНР справились с заданием правильно, не допуская ошибок. Инструкция к заданию была понятна всем детям. Одна девочка была не уверена в своих ответах, часто спрашивала, правильно ли она ответила. Это связано с тем, что с ребенком проводилась длительная коррекционная работа, поэтому у девочки выработался постоянный контроль за собственной речью. При выполнении задания воспитанниками с нормативным речевым развитием ошибок не

наблюдалось. Дети справились с заданием быстро, без затруднений. Инструкция к заданию была понятна, помощи не требовалось.

Третье задание направлено на изучение умения образовывать прилагательные от существительных (относительные и притяжательные). Только 35 % воспитанников с НВОНР справились с заданием без затруднений, не допуская ошибок. Воспитанники сразу разобрались с заданием, инструкция была понятна. Остальные 65 % ребят с НВОНР допускали различные ошибки в образовании прилагательных от существительных, такие как: мех – *меховый*, *из меха*, *мешный*, пух – *пушный*, *пухавый*, *пышный*, кирпич – *кирпичья*, шерсть волка – *волкина* шерсть. С пониманием инструкции у детей затруднений не было. Воспитанники с нормативным речевым развитием справились с данным заданием правильно, не допуская ошибок. Дети не нуждались в повторении инструкции, дополнительной помощи.

В четвертом задании изучалось умение образовывать приставочные глаголы. Все дети с НВОНР и нормативным развитием без ошибок справились с заданием. Инструкция была понятна, задание выполнялось в быстром темпе, помощи при выполнении задания не потребовалось. Но одному воспитаннику с нормативным речевым развитием потребовалось повторение инструкции, так как при первой попытке выполнить задание ребенок был не уверен, часто спрашивал, правильно ли он сделал. Остальным детям инструкция к заданию была понятна.

Таким образом, дети с НВОНР допускают ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в образовании названий детенышей животных, в образовании прилагательных от существительных, а также в образовании приставочных глаголов и глаголов совершенного вида.

С целью формирования умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами следует использовать такие игры, как «Кто большой, а кто маленький?», «Вагон – вагончик». Данные игры направлены на формирование понимания уменьшительно-ласкательных конструкций, так как в ходе игр от детей требуется на слух различить формы и поднять нужную карточку. Для формирования умения образовывать прилагательные от существительных необходимо использовать дидактические игры, которые направлены на развитие понимания прилагательных, способов их образования («Из чего варенье?», «Что приготовим?» и др.). Для формирования умения образовывать притяжательные прилагательные можно использовать дидактическую игру «Чей? Чья? Чья? Чья?». Для формирования умения образовывать приставочные глаголы можно использовать игры с мячом «Скажи наоборот», дидактические игры «Чем все закончилось?», «Добавь слово».

Педагогу необходимо проводить длительную, систематическую коррекционную работу, использовать разнообразные методы и подходы, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, чтобы помочь детям с НВОНР улучшить и разнообразить свою речь, сформировать грамматические категории. Важно помнить, что каждый ребенок имеет свои особенности и индивидуальный подход является ключом к успеху.

Список использованной литературы

1. Балабанова, В. М Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод. рекомендаций / В. М. Балабанова, Л. В. Лопатина, Р. И. Лалаева. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 240 с.

2. Щитова, О. Г. Теория языка. Грамматика : учеб. пособие / О. Г. Щитова, А. Г. Щитов. – Томск : Изд-во Томского политехнич. ун-та, 2014. – 116 с.

К содержанию

А. С. ПЕРЕХОДЬКО

Беларусь, Барановичи, БарГУ

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ПРОЯВЛЕНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В условиях происходящих стремительных изменений, затрагивающих не только весь мир, но и каждого отдельного человека в нем, вопрос развития и становления личности по-новому обретает актуальность. На сегодняшний день реальность предлагает человеку множество обстоятельств, требующих незамедлительной обратной связи в принятии значимых решений, собственной активности в совершении действий. Результат и качество такого проявления человека в социуме напрямую определяется его целеустремленностью, ответственностью, готовностью принимать вызовы жизни, что невозможно вне осмысленности личностью собственной жизни, а также возможно при наличии системы ценностей (с приоритетным стремлением к потребности в самореализации через призму актуализации других).

Понятие осмысленности жизни появилось в психологии в середине 20 века в экзистенциальной психологии. Наиболее полно концепция смысла жизни отразилась в трудах В. Франкла. Автор утверждал, что не человек диктует смысл жизни, а сама жизнь сообщает ему этот смысл, в ответ на который человек совершает определенные действия. Этот смысл доступен

любому человеку, вне зависимости от пола, возраста, интеллекта, характера, среды и религиозных убеждений. Он уникален, ему нельзя научить, но человек может его создать, а после создания будет нести ответственность за его осуществление. Причем человек способен всегда найти и реализовать свой смысл жизни при любых обстоятельствах. «Осуществляя смысл жизни, человек осуществляет сам себя», – отмечается в трудах В. Франкла [1, с. 44].

Феномен смысла жизни является наиболее выраженным проявлением смысложизненных ориентаций личности. Поиск человеком смысла жизни невозможен без установления отношения к самому себе. Только на этой основе может быть возможно удовлетворение человеком собственной потребности в самореализации, возникает стремление к поиску и обретению смысла жизни, который и задает пути и способы самореализации. На протяжении жизни смысловая сфера личности не стоит на месте, она динамична, отражает главные, стрессовые изменения личности во взаимосвязи с окружающим миром [2, с. 88]. При этом уникальным является направленное смыслообразование, возникающее в процессе обучения и воспитания.

Формирование личности каждого отдельного человека происходит под влиянием социальных воздействий, что проявляется в системах воспитания и обучения в таких важных институтах, как семья и учреждения образования, а также в особенностях отношений, возникающих внутри них. В процессе образовательной деятельности формируется личность, ее образ мира, ценности и мировоззрение, т. е. формирование ее смысложизненных ориентаций.

Смысл жизни – важнейшее новообразование юности. И. Кон отмечал, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлющей с учетом ближней и дальней перспектив. Жизненные стремления и планы здесь выступают важным новообразованием обучающихся раннего юношеского возраста. Таким образом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла [3, с. 27]. Отношения с окружающими у молодых людей в данном возрасте обретают существенные изменения. Следует отметить характерное стремление к анализу и интерпретации проявлений сверстников: оценке подвергаются нравственные суждения, мотивы, выбор, поступки, ценности собеседника. Оценка личностных качеств другого преломляется сквозь призму отношения к самому себе, в котором отражаются такие компоненты, как самооценка, принятие, уважение в отношении самого себя, эмоционально-ценностное отношение к себе. В таком сложном личностном образовании находят свое выражение знания человека о себе и своих возможностях, активности, направленные на самораскрытие своего «я» в общении и деятельности.

Именно в этот период наблюдается большая связь между типичной моделью поведения и смысложизненной концепцией личности. Здесь прослеживается эффект расширения-сужения взаимодействия личности с объективной действительностью, что обеспечивается за счет смыслообразующих мотивов и эмоционального отношения индивида. Становление смысложизненных ориентаций обучающихся раннего юношеского возраста прежде всего прослеживаются в ведущем виде деятельности, профессиональном самоопределении, взаимоотношениях со сверстниками и видении себя членом общества. В этом пространстве раскрываются жизненные цели, стремления, необходимость совершать осознанный выбор на дальнейшую перспективу собственной жизни, оказываясь при этом от импульсивных порывов, развитие осмысленной жизненной направленности и саморефлексии [4, с. 319].

Смысловая структура личности в ранней юности представляет собой, с одной стороны, динамическую систему, результат развития смысловых структур в ведущем виде деятельности, с другой, она является продуктом, объединяющим функции наиболее устойчивых структур личности – смысловых конструкторов, ценностных ориентаций, объединенных в единой смысловой системе личности. В этой связи рассмотрение вопроса о смысложизненных ориентациях обучающихся в раннем юношеском возрасте следует рассматривать как характеристику индивидуального отношения молодого человека в качестве субъекта к тем или иным сторонам действительности, связанным с его отношением к себе, другим людям и осуществляемой деятельности.

Список использованной литературы

1. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: учеб. пособие / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2019. – 400 с.
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 235 с.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 178 с.

К содержанию

А. С. ПЕРЕХОДЬКО

Беларусь, Барановичи, БарГУ

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Вопрос направленности личности молодых людей рассматривается, прежде всего, с позиции ее социальной активности, которая в приоритете должна проявляться в том, чтобы уже сегодня, открывая собственный потенциал, суметь создать свое дело, реализовать личностные стремления в социальном мире как для собственного развития, так и на благо общества.

Для психологии вопрос направленности личности не является новым, однако в современных реалиях приобретает новые черты. В трудах различных авторов направленность обозначается по-разному: как динамическая тенденция (С. Л. Рубинштейн), смыслообразующий мотив (Д. А. Леонтьев), доминирующее отношение (В. Н. Мясищев), основная жизненная направленность (Б. Г. Ананьев). Как интегральная характеристика личности, направленность – это универсальная основа любых ее проявлений, реализующихся в отношении к миру, людям, самому себе, деятельности, определяющая нравственный облик человека, его социальную ценность и значимость для общества.

В русскоязычной научной литературе направленность рассматривается с позиции структурно-функционального анализа. В структуре направленности психологами выделяется ее содержание, включающее потребности, влечения, желания, интересы, установки, идеалы, цели, ценности, убеждения, мировоззрение, смыслы, представляя их в иерархически организованной динамической структуре. Функциональный аспект проявляется в исследовании ее свойств и предназначения в деятельности, взаимодействии с социумом и личностном развитии, что актуально для обучающихся в раннем юношеском возрасте.

А. А. Реан и С. Л. Рубинштейн главенствующую роль в структуре отводят идеалам – нормам поведения, и предвосхищенному воплощению того, чем может стать человек [3; 4]. Б. М. Теплов, Н. А. Менчинская, А. В. Иващенко в качестве ведущей подструктуры направленности выделяют мировоззрение как сложившуюся систему убеждений и взглядов, определяющих доминирующие жизненные цели. Сходная позиция представлена во взглядах Г. Олпорта, Л. И. Божович, определявших направленность как устойчиво доминирующую систему мотивов, в основе которых выделяются моральные ценности, во имя которых человек способен преодолевать свои непосредственные побуждения [2, с.191]. Ценностную природу направлен-

ности личности и ценностные ориентации как ее оформляющие категории подчеркивают Э. Фромм, И. П. Шахова, М. И. Еникеев, Л. В. Зубова, М. Н. Григорьева. Убеждения, используя понятия устойчивости и избирательности в качестве ведущей подструктуры направленности, выделяются В. Г. Деевым, В. Н. Мясищевым, Н. Ф. Добрыниным, К. К. Платоновым. Мотивационная установка, по мнению Б. Д. Фельдштейна, Б. Д. Ломова, В. А. Ядова, Д. И. Узнадзе, А. Г. Асмолова придает всей системе направленности личности устойчивый характер, а деятельности личности – стабильность [1; 5].

Функциональная сторона исследует роль направленности в развитии, социальном взаимодействии и деятельности личности. В основе лежит развитие молодых людей, определение их нравственно-психологического облика, поведения и деятельности. Направленность характеризует личность с социально-психологической стороны: отношение к другим, себе, миру, труду, деятельности. Л. И. Божович указывает на выражение направленности в отношении человека к другому, проявляющегося в его поведении, стремлении найти свое место в коллективе [2, с. 30]. Как отмечают Д. Б. Фельдштейн, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, И. П. Шахова и Л. В. Зубова, важной функцией направленности является определение нравственно-психологического облика личности, содержательной базы ее духовной жизни, характеризуя личность со стороны нравственного и ценностного сознания. Выделяются и такие типы направленности, как: гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией (соответствует коллективистической направленности), гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, эгоистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, эгоистическая направленность с эгоцентрической акцентуацией, депрессивная направленность личности, суицидальная направленность личности [5].

В целом, функциональная роль типологии направленности личности социально положительна, хотя в отдельных случаях личность может испытывать трудности в процессе взаимодействия с социумом. Это касается вопросов асоциальной направленности вследствие деформированных отношений с обществом. В данном контексте используют различные терминологии: антиобщественная направленность (Д. И. Фельдштейн, Г. М. Миньковский), антинаправленность, (Г. В. Суходольский), общественно-отрицательная (Л. И. Божович), антисоциальная (Е. В. Змановская, Е. П. Ильин), асоциальная (Л. В. Зубова, М. Н. Григорьева, Ю. А. Клей) и др. Диапазон социальной и асоциальной направленности личностных проявлений варьируется от социально положительных до противоречивого отражения человеком действительности, наличия личностно-деструктивных позиций, вредных привычек, системы враждебного отношения к окружающим.

Перед обучающимися раннего юношеского возраста встают важные вопросы, связанные с определением своего места во взрослой и самостоятельной жизни. В зависимости от того, что представляет собой их индивидуальная структура направленности, возникает вопрос о функциональной стороне принятия конкретных решений при встрече с различными обстоятельствами. Определение доминирующего типа направленности позволяет установить, будут ли они соответствовать нравственным и моральным критериям, либо выбор личности будет соответствовать противоположному полюсу взаимодействия с действительностью.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Ин-т практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с.
5. Фельдштейн, Д. И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды / Д. И. Фельдштейн. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 432 с.

К содержанию

Е. С. ПИЛЕЦКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. О. Семянникова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аддиктивное поведение (от англ. addiction – зависимость, пагубная привычка) понимается как форма деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении к уходу от реальности путем искусственного изменения психического состояния посредством приема психоактивных веществ (ПАВ) либо фиксации на определенных предметах или активностях [1; 3; 4].

Повышенная уязвимость подростков к формированию аддикций, по утверждению ученых, детерминирована совокупностью факторов [2].

1. Биологические факторы. Нейробиология подтверждает, что мозг подростка находится в состоянии активного развития. Префронтальная кора, отвечающая за функции контроля, планирования и принятия взвешенных решений, достигает зрелости одной из последних. В то же время лимбическая система, связанная с эмоциями и системой вознаграждения, отличается гиперактивностью. Данный дисбаланс проявляется в повышенной импульсивности, склонности к риску и поиску новых ощущений, что является благодатной почвой для экспериментов с ПАВ и другими видами зависимостей.

2. Психологические факторы. К ним относятся:

- несформированность личностной идентичности, что порождает внутреннюю неустойчивость и потребность в принадлежности к группе;
- низкая самооценка и трудности в построении коммуникации;
- неразвитость навыков совладания со стрессом (копинг-стратегий).

Аддикция становится для подростка неадаптивным способом решения проблем и снятия психоэмоционального напряжения.

3. Укажем социальные факторы:

- влияние референтной группы сверстников, где аддиктивное поведение может являться нормой или способом интеграции;
- дисфункциональные паттерны семейных отношений: гипо- или гиперопека, эмоциональная депривация, конфликты;
- доступность ПАВ и влияние цифровой среды, пропагандирующей определенные модели поведения.

Специфика аддиктивного поведения в подростковом возрасте проявляется в следующих особенностях.

Феномен групповой зависимости. На начальных этапах употребления ПАВ или реализация иной аддикции часто происходит в группе и поддерживается потребностью в конформизме и групповой принадлежности.

Полиаддиктивность и быстрая смена объекта. Для подростка характерна не столько привязанность к конкретному веществу или активности, сколько сама модель ухода от реальности. Это приводит к легкому переключению между различными видами зависимостей (например, от игровой к алкогольной).

Делинквентный окрас. Стремление получить средства или возможности для реализации аддикции нередко толкает подростка на противоправные действия.

Латентность течения. Родители и педагоги часто интерпретируют первые признаки зависимости (перепады настроения, снижение успеваемости, изменение круга общения) как проявления «возрастного кризиса», что затрудняет раннюю диагностику.

Среди видов аддиктивного поведения у подростков выделяют химические (зависимость от табака, алкоголя, наркотиков) и нехимические (игровая, интернет-зависимость, зависимость от социальных сетей, пищевая аддикция).

Таким образом, аддиктивное поведение в подростковом возрасте представляет собой комплексную проблему, коренящуюся в особенностях возрастного развития и социальной ситуации. Его профилактика должна носить системный характер и быть направлена не только на информирование о последствиях, но и на развитие личностных ресурсов подростка.

Список использованной литературы

1. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с.
2. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс ; пер. с англ. Е. И. Николаева. – СПб. : Питер, 2000. – 684 с.
3. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
4. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. – М. : Когито-Центр, 2006. – 367 с.

К содержанию

Ю. Е. ПИЛИПЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – И. В. Лыбко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Современный социум претерпевает быстрые изменения и выдвигает новые требования к людям. Люди обязаны не только приспосабливаться к изменяющимся условиям, но и максимально раскрывать свои внутренние в этом процессе. Реакция любого человека на изменения и различные стрессовые ситуации различаются. Поэтому исследование различий в социально-психологической адаптации индивидов, обладающих разнообразными условиями саморегуляции, становится в настоящее время особенно актуальным.

На сегодняшний день вопросы социальной адаптации студентов являются одними из главных в области психолого-педагогических

исследований. Это объясняется тем, что учреждения образования не всегда могут быстро реагировать на изменения в обществе, и обывденных знаний зачастую недостаточно для успешной адаптации студентов в новой среде. Анализ концепции ведущих отечественных и зарубежных исследователей, таких, как В. Г. Березин, Л. И. Божович, А. А. Балла и других, способствует более глубокому пониманию сущности социально-психологической адаптации. Выделение двух уровней адаптации – индивидуально-психологического и социально-психологического – подчеркивает важность как внутренних личностных ресурсов, так и качеств межличностного взаимодействия в процессе адаптации.

Интернет-зависимость – это состояние, находясь в котором человек не может контролировать проведенное в сети время; навязчивое стремление использовать интернет и избыточное пользование им, проведение большого количества времени в сети. Рассмотрение этапов развития зависимости от социальных сетей выявило поэтапность вовлечения пользователя: от умеренного использования и социального взаимодействия (обычный пользователь), через активное деление личной информацией и расширение круга контактов (активный пользователь), к гиперактивному вовлечению, при котором виртуальное пространство начинает доминировать и практически заменяет реальную жизнь. Каждая стадия характеризуется возрастанием риска и негативных последствий для психоэмоционального состояния личности и качества межличностных отношений. Статистические данные подтверждают высокую распространенность активного использования социальных сетей, усиливая необходимость разработки мер профилактики и коррекции данной зависимости.

С целью выявления особенностей социально-психологической адаптации у студентов с различным характером зависимости от социальных сетей было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось в период с декабря 2024 года по март 2025 года. В нем участвовало 84 студента БрГУ имени А. С. Пушкина от 18 до 22 лет.

В результате анкетирования было выявлено, что среди обследованных студентов по опроснику зависимости от социальных сетей 69 % респондентов имеют средне выраженную зависимость от социальных сетей, 31 % опрошенных – сильную зависимость от социальных сетей.

Анализ данных показал, что существуют достоверные различия между показателями особенностей социально-психологической адаптации у студентов со средней и высокой зависимостью от социальных сетей. У студентов со средней степенью зависимости от социальных сетей выражены такие особенности, как достаточная сформированность

и развитость, устойчивость когнитивных, мотивационно-волевых и социально-коммуникативных связей; умеренное эмоциональное состояние.

Для студентов с высоким уровнем зависимости от социальных сетей более характерен средний уровень адаптации, самопринятия, принятия других и эмоциональная комфортность. Это указывает на наличие средних навыков или отсутствие части навыков, таких как дружелюбие, общительность, открытость – навыков, нужных для приспособления к жизни в обществе; также характерна легкая придирчивость к себе и частичное неприятие себя и каких-либо своих качеств; частичное неприятие совокупности положительных и отрицательных характеристик личности и качеств других людей, а также желание переделать поведение других людей в угоду себе; возможно переживание человеком негативных эмоциональных состояний, способное нарушить обычную, нормальную деятельность – тревога, беспокойство, страх, аффективная напряженность, неуверенность в себе, чрезмерная озабоченность, подавленность, мрачные предчувствия.

В результате исследования были определены основные направления профилактики интернет-зависимости: развитие цифровой грамотности; формирование здорового баланса между виртуальной и реальной жизнью; психологическая поддержка и консультации; образовательные программы и тренинги; создание благоприятной социальной среды; мониторинг и контроль времени, проведенного в интернете.

К содержанию

Я. И. ПСТЫГА

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – М. М. Карнелович

ПЕРЕЖИВАНИЕ УТРАТЫ БЛИЗКОГО И РОДНОГО ЧЕЛОВЕКА В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ

Переживание утраты близкого человека – это глубоко личный и индивидуальный процесс, который зависит от множества факторов, включая возраст человека, его личностные особенности, отношения с ушедшим и наличие социальной поддержки [1]. Анализ возрастных особенностей демонстрирует, что восприятие смерти и способы адаптации к горю существенно различаются на протяжении жизни.

Цель исследования состоит в изучении различий выраженности посттравматического стресса и роста вследствие утраты родного и

близкого человека в зависимости от возраста респондента, в котором произошла утрата.

В исследовании применялся опросник посттравматического роста и Миссисипская шкала посттравматического стрессового расстройства в гражданском варианте. Выборка – 140 человек в возрасте от 18 до 72 лет. Критерий сравнения – U-Манна-Уитни.

Представленные в нашем исследовании возрасты утраты: период молодости – 33,57 %; период юности – 25,71 %; подростковый период – 15,71 %, период зрелости – 14,29 %, школьный возраст – 5,71 %, дошкольный возраст – 3,57 %, пожилой возраст – 1,43 %.

Дети дошкольного возраста (с 3 до 7 лет) еще не понимают смерть как нечто окончательное и необратимое. Реакции могут быть непредсказуемыми. Ребенок может проявлять грусть, плакать, но также может казаться, что ничего не произошло. Возможны регрессивные формы поведения (например, сосание пальца, энурез).

По результатам тестирования доказано, что респонденты, кто пережил утрату в дошкольном возрасте, имеют более негативные последствия, чем человек зрелого возраста. Вероятно, ранняя травма имеет долгосрочные последствия, проявляющиеся в зрелости. Это может быть связано с влиянием раннего травматического опыта на формирование личности.

В школьном возрасте (8–12 лет) дети уже понимают необратимость смерти, но могут испытывать трудности с принятием этого факта. Переживают страх смерти, особенно за себя и других близких. Дети могут скрывать свои чувства, чтобы не расстраивать взрослых или чтобы казаться сильными. Возможны проблемы с концентрацией, успеваемостью.

Выявлены значимые различия по шкале «Духовные изменения» между респондентами, которые столкнулись с утратой в школьном и молодом возрасте ($Z = 2,29179$; $p\text{-level} = 0,021919$). Молодые люди находятся на стадии более развитого рационального мышления по сравнению со школьниками. Они более способны к абстрактному мышлению, рефлексии и критическому анализу. Это позволяет им глубже осмыслить утрату и ее значение для своей жизни, что может приводить к духовным изменениям.

Значимые различия выявлены по внутригрупповым шкалам ПТроста «Духовные изменения» ($Z = 3,05129$; $p\text{-level} = 0,002279$) и «Сила личности» ($Z = 2,13590$; $p\text{-level} = 0,032688$) между респондентами, которые утратили близкого и родного человека в школьном и зрелом возрасте. Люди, которые утратили близкого человека в зрелости, более склонны к духов-

ным изменениям и осознанию силы своей личности после утраты, чем ребенок, который пережил утрату в школьном возрасте.

Подростки воспринимают смерть как абстрактное понятие, но могут отрицать ее реальность для себя и своих близких. Часто скрывают свои чувства, боясь показаться слабыми или уязвимыми. Могут проявлять гнев, раздражительность, апатию. Возможны проблемы с учебой, сном, питанием, злоупотребление психоактивными веществами.

Существуют значимые различия по шкале «Отношение к другим» между респондентами, кто пережил утрату в подростковом и юношеском возрасте ($Z = 2,18743$; $p\text{-level} = 0,028712$). После утраты близкого и родного человека юноши чаще меняют отношение к другим людям, чем подростки. Юношеский возраст характеризуется развитием более сложных, осознанных механизмов эмоциональной регуляции. Подростки проявляют горе более импульсивно и менее осознанно.

Значимые различия выявлены по внутригрупповым шкалам ПТроста «Отношение к другим» ($Z = 2,56876$; $p\text{-level} = 0,010207$), «Духовные изменения» ($Z = 2,35631$; $p\text{-level} = 0,018458$) и «Повышение ценности жизни» ($Z = 2,13098$; $p\text{-level} = 0,033092$) между респондентами, которые столкнулись с утратой в подростковом и молодом возрасте. После столкновения с утратой в молодом возрасте люди меняют свое отношение к окружающим, более склонны к осознанию ценности жизни, чем подростки. Утрата может повлиять на социальные связи, заставляя молодых людей переоценивать их значение и искать поддержку у других. Это может приводить к духовным изменениям, связанным с развитием чувства общности, сострадания и связи с другими.

В юношеском возрасте (17–21 год) для человека характерно более зрелое понимание смерти, но переживание утраты может быть очень болезненным, так как молодые люди часто только начинают строить свою жизнь и потерю близкого человека могут воспринимать как крушение планов и надежд.

Значимые различия выявлены по шкале ПТроста «Духовные изменения» ($Z = 2,59915$; $p\text{-level} = 0,009346$) между респондентами, которые пережили утрату близкого и родного человека в юношеском и зрелом возрасте. Люди зрелого возраста после утраты более склонны к духовным изменениям, чем юноши. Зрелые люди, как правило, имеют больший жизненный опыт, включающий радости, потери, разочарования и достижения. Этот опыт может заставить их переосмыслить свои ценности, убеждения и цели, что часто приводит к духовным поискам. Также в юношеском возрасте приоритеты часто сосредоточены на самоопределении, образовании, карьере и создании семьи. Духовные вопросы могут

отходить на второй план. В зрелом возрасте, когда основные жизненные задачи решены, духовность может стать более важной.

В пожилом возрасте смерть воспринимается как естественная часть жизни, но утрата близких людей может приводить к одиночеству и изоляции, потере смысла жизни. Статистические расчеты показали отсутствие искомых различий, значит человек, столкнувшись с утратой в зрелом и пожилом возрасте, проживает потерю со схожей выраженностью.

Однако у пожилых людей, имевших травму утраты в 60 и более лет, наблюдается более высокий уровень выраженности ПТСР по сравнению с детьми младшего школьного ($Z = -2,08893$, $p\text{-level} = 0,036715$) и подросткового ($Z = 2,088932$, $p = 0,036715$) возраста. С годами могут снижаться когнитивные функции, что затрудняет обработку информации, а эмоциональные реакции – притупляться и быть менее интенсивными.

Понимание этих возрастных особенностей позволяет более эффективно оказывать поддержку горюющему, учитывая его индивидуальные потребности и способствуя здоровому процессу адаптации к утрате.

Список использованной литературы

1. Василюк, Ф. Е. Пережить горе / Ф. Е. Василюк, И. Т. Фролова // О человеческом в человеке. – М. : Политиздат, 1991. – 247 с.
2. Заманаева, Ю. В. Утрата близкого человека – испытание жизнью / Ю. В. Заманаева. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 272 с.

К содержанию

Д. А. ПЫТЛЯКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ХАРАКТЕР ПРИВЯЗАННОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ ВОСПРИЯТИЕМ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА

Актуальность заявленной темы состоит в том, что юность представляет собой важный этап развития, когда формируются устойчивые модели межличностных отношений, определяющие характер взаимодействия с окружающими во взрослом возрасте. Травматический опыт, пережитый в период детства, может существенно исказить процессы формирования привязанности, приводя к возникновению дезадаптивных стилей, затрудняющих установление здоровых и доверительных отношений.

Теории многих психологов рассматривают привязанность как фундаментальную потребность человека, удовлетворение которой является

необходимым условием для психического здоровья и благополучия. Нарушения привязанности, связанные с травматическим опытом, могут повышать риск развития депрессии, тревожных расстройств, посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), расстройств пищевого поведения, зависимостей и других психических проблем.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных изучению детской травмы и привязанности, взаимосвязь этих феноменов в юношеском возрасте остается недостаточно изученной. Для определения характера привязанности у юношей и девушек с разным восприятием травматического опыта мы использовали следующие методики эмпирического исследования: тест на тип привязанности (Т. Гибсон), опросник привязанности к родителям для старших подростков (М. В. Яремчук), тест на пять травм (Л. Бурбо, М. Завизион). Эмпирическое исследование проводилось на базе УО «БрГУ имени А. С. Пушкина». В исследовании приняли участие 30 девушек и 30 юношей в возрасте от 18 до 20 лет.

Рассмотрев типы романтической привязанности у юношей и девушек, мы выяснили, что общим преобладающим стилем является «надежный», он был характерен для 45,75 % респондентов. Данный тип привязанности свидетельствует о высоком уровне базового доверия у опрошенных, способности к построению ими стабильных межличностных отношений.

У 16,9 % участников исследования выявлен «неопределенный» стиль привязанности, что является смещением средних значений по трем и более типам. Это свидетельствует о нестабильности паттернов поведения в близких отношениях и внутренней противоречивости ожиданий от себя и других.

В выборке доминируют респонденты с «надежным» стилем привязанности к матери (60 %). Значимых различий среди юношей и девушек не выявлено. Данный показатель свидетельствует о высоком уровне доверия к материнской фигуре, способности воспринимать мать как надежный источник поддержки.

Полученные данные в рамках исследования стиля привязанности к отцу, показали, что ведущим типом является «надежная» привязанность, представленная у 47,46 % респондентов. У юношей этот показатель выше – 58,62 %, а у девушек – 41,38 %. Вторым по распространенности оказался «избегающий» тип привязанности (13,56 %), который преобладает у девушек (62,5 %). Эти опрошенные характеризуются эмоциональным дистанцированием от отца вследствие его недостаточной доступности или чувствительности. Распространенность этого стиля привязанности к отцу может быть объяснена статистикой распада семей, в которых чаще всего фигурой их покидающей является глава семьи – папа.

В большинстве случаев – 67,80 % (доля юношей 56,41%, доля девушек 48,72 %) вид травмы определен не был. С одной стороны, такой результат

может свидетельствовать о затруднениях в осознании и вербализации травматического опыта, о вытеснении или недостаточной проработке пережитых состояний, с другой – такие значения указывают на то, что опыта получения представленных видов травм у участников данного исследования вовсе не имеется.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило выявить значимые взаимосвязи между пережитыми в детстве травматическими событиями и типами романтической привязанности. Анализ данных по всей выборке показал, что «избегающий-отвергающий» тип привязанности связан с такими травмами, как «отвержение», «унижение», «предательство» и «несправедливость». «Тревожно-избегающий» тип коррелирует с переживаниями «оставленности», «унижения», «несправедливости» и «отвержения». «Тревожный» тип романтической привязанности обнаруживает тесную связь с травмами «оставленности» и «унижения».

Эти две травмы также коррелируют с «тревожной» привязанностью респондентов к матери, что опять же подтверждает влияние детского опыта формирования привязанности к значимой фигуре на взрослую жизнь. Выявлена отрицательная корреляция между «оставленностью» и «надежной» привязанностью к отцу. Полученные данные подтверждают теории о влиянии детского опыта личности на взаимоотношения с людьми в будущем.

В группе юношей «избегающий-отвергающий» тип привязанности был связан преимущественно с травмами отвержения, «тревожно-избегающий» – с травмами «оставленности», а «тревожный» тип – с «предательством», «оставленностью» и «несправедливостью». Кроме того у обследованных юношей выявлена отрицательная корреляция между «тревожной» привязанностью к отцу и травмой «предательства», что говорит о значимости участия отцов в вопросах эмоциональной поддержки своих сыновей.

При рассмотрении выборки девушек выявились сходные закономерности: «избегающий-отвергающий» тип привязанности коррелирует с травмами «предательства» и «несправедливости», «тревожно-избегающий» тип – с «оставленностью», «унижением» и «несправедливостью», а «тревожный» тип романтической привязанности вместе с «тревожной» привязанностью к материнской фигуре – с «оставленностью» и «унижением». Связь «тревожной» привязанности к матери с травмой «оставленности» и унижения свидетельствует о внутреннем беспокойстве за взаимоотношения с этим значимым взрослым в связи с полученным ранее неблагоприятным опытом.

Результаты исследования демонстрируют связь травматических событий детства с типами привязанности к значимым взрослым, а также со стилями привязанности в романтических взаимоотношениях. Можно говорить о том, что детский опыт небезопасной привязанности, особенно в условиях травматизации, оказывает долговременное влияние на характер близких отношений и эмоциональную регуляцию в романтических отношениях.

Проведенное исследование имеет как теоретическую, так и практическую значимость. Оно вносит вклад в развитие теории привязанности, расширяя понимание механизмов формирования и трансформации паттернов привязанности в юношеском возрасте под влиянием травматического опыта детства. Выявленные эмпирические взаимосвязи между травмами детства и стилями привязанности способствуют более точному пониманию роли травмы в формировании дезадаптивных моделей межличностных отношений.

Полученные результаты создают основу для: определения ключевых мишеней психотерапевтического воздействия при работе с лицами, пережившими травматический опыт; разработки и адаптации психотерапевтических программ, направленных на коррекцию деструктивных паттернов привязанности; создания программ семейной терапии, ориентированных на улучшение коммуникации и разрешение конфликтов в семьях, столкнувшихся с травматическим опытом; разработки профилактических программ, направленных на снижение риска развития нарушений привязанности у детей и подростков.

К содержанию

Е. А. РОМАНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. В. Северин

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ О СВОБОДНОМ ВРЕМЕНИ И ГАДЖЕТАХ

У пожилых людей по причине выхода на пенсию и состоянием здоровья, отъездом детей в другие города, появляется много свободного времени. Это время они могут проводить как индивидуально, так и объединяясь в группы по интересам, возрасту и типу активности (танцы, пение, рукоделие и др.). Пожилые люди часто не понимают интересов и побуждений молодых людей, того, чем они заполняют свое свободное время (компьютерными играми, гаджетами и др.) [1; 2].

С целью выявления представлений пожилых людей о свободном времени и современных гаджетах в феврале-марте 2024 года в г. Бресте проводилось исследование с 60 пожилыми людьми (30 – неработающих и 30 работающих пенсионеров) в возрасте от 65 до 70 лет. Применялась анкета «Досуг пожилого».

На первый вопрос «Достаточно ли у вас свободного времени?» 90 % неработающих и 20 % работающих пожилых людей ответили «да», 10 % неработающих и 80 % работающих – «не хватает времени на досуг».

На второй вопрос «Где вы обычно проводите свой досуг?» работающие пожилые ответили следующим образом: 65 % опрошенных указали интернет; четверть респондентов – танцы; 5 % пожилых людей – сию дома и такое же количество опрошенных – рукоделие. Неработающие: 40 % указали танцы; 20 % – рукоделие; 10 % – интернет; 5% – сию дома.

Отвечая на третий вопрос «Какие места вы любите посещать в свободное время?», работающие пожилые назвали парк, дачу (50 %); кафе, бар (20 %); активный отдых (15 %); театры, музеи (10 %); врачей, аптеку (5 %). Неработающие указали театры, музеи (40 %); врачей, аптеки (30 %); парк, дачу (20 %); активный отдых (10 %).

На четвертый вопрос «Из каких источников вы узнаете о том, где можно провести свободное время?» получены следующие ответы. У неработающих это СМИ (60 %), реклама (20 %), родные и соседи (20 %); у работающих – СМИ (30 %), реклама (35 %), родные и близкие (15 %), случайно при общении с незнакомыми людьми (20 %).

На пятый вопрос «Прибегали вы к услугам технических новинок (гаджетов)?»: 85 % неработающих и 10 % работающих пожилых ответили отрицательно, 15 % неработающих и 90 % работающих ответили «да».

На шестой вопрос «Какова роль информационных технологий (и гаджетов) в жизни человека?» были получены следующие ответы. Неработающие – 70 % «никакая» и 20 % – «не знаю», 10 % – «есть небольшая польза»; работающие – 40 % «заполняют досуг и время», 35 % респондентов применяют ИТ для поиска информации, общения, четверть опрошенных – для облегчения быта и работы.

Таким образом, в ходе проведенного исследования выявлены предпочтения неработающих и работающих пожилых людей в выборе форм досуга и представления о роли информационных технологий в жизни человека. Большинство неработающих пожилых (90 %) полагают, что имеют достаточно свободного времени для досуга, а работающих (80 %) испытывают нехватку свободного времени. При этом работающие больше времени уделяют интернету (65 %) и танцам (25 %); а неработающие досуг посвящают танцам (40 %), рукоделию и сидению дома (по 20 %).

Работающие в свободное время предпочитают прогулки по парку и поездки на дачу (50 %), посещения кафе (20 %) и активный отдых (15 %). Неработающие, наоборот, посещают врача и аптеку (30 %), театры и музеи (40 %), парк и дачу (20 %).

Большинство неработающих не видят смысла в гаджетах (70 %) и не использовали их в быту (85 %), но в то же самое время 80 % из них получают информацию из СМИ (газет, ТВ и др.) и рекламы. Работающие пожилые применяли гаджеты (90 %), считают их полезными (100 %).

Перспективой дальнейшего исследования могут выступить вопросы повышения информационной грамотности неработающих пожилых людей, ознакомление их с полезными медицинскими и другими гаджетами; также применение гаджетов для сохранения физического здоровья работающих пожилых, для отдыха и восстановления сил, повышения их двигательной активности. Правильно и рационально организованный досуг позволяет значительно улучшить эмоциональное и душевное состояние пожилого человека, настроить на творчество.

Список использованной литературы

1. Попокова, М. А. Перспективные технологии развития социокультурной деятельности с пожилыми людьми / М. А. Попокова // Социосфера. – URL: <http://sociosphaera.comT/publication/conference/2014/228/perspektiv/> (дата обращения: 20.12.2024).

2. Романычев, И. С. Пожилой человек и городская среда: противоречия социальной адаптации / И. С. Романычев // European science. – 2014. – № 1. – Р. 143–153.

К содержанию

А. А. РУДЕНКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. С. Коверец

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ: МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Субъективное благополучие представляет собой ключевой индикатор психического здоровья и качества жизни человека. Согласно Э. Динеру, оно включает три компонента: когнитивный (удовлетворенность жизнью), а также два аффективных – положительный и отрицательный аффект. Особенно важным является его изучение в ранней взрослости, которая

является не просто этапом «взросления». Это поле острых внутренних конфликтов, выборов, кризисов. В этих условиях умение справляться с трудностями – не абстрактная категория, а вопрос психологической устойчивости, адаптивности. В связи с этим понимание факторов, влияющих на благополучие в этот период, является необходимым для разработки эффективных программ психологической помощи и профилактики [1; 2].

Одним из таких факторов являются копинг-стратегии – способы, с помощью которых индивиды справляются с жизненными трудностями и стрессом. В классической модели Р. Лазаруса и С. Фолкман они делятся на две основные группы: *проблемно-ориентированные* (направлены на изменение стрессовой ситуации) и *эмоционально-ориентированные* (снижают эмоциональную реакцию). Позднее были выделены и *дезадаптивные* формы копинга (избегание, отрицание, поведенческий уход), которые, хотя и снижают остроту переживаний в краткосрочной перспективе, могут усугублять стресс в долгосрочной [3].

Современные методы психотерапевтического вмешательства, такие как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), тренинг эмоциональной устойчивости и программы майндфулнесс, активно используют результаты исследований, связанных с копинг-стратегиями. Эти методы, направленные на развитие активных и конструктивных стратегий совладания, показали высокую эффективность в улучшении субъективного благополучия и снижении уровня стресса [4; 5].

Цель данного исследования состоит в определении того, какие способы совладания со стрессом статистически значимо связаны с субъективным благополучием в период ранней взрослости. Выборку составили 70 человек в возрасте от 19 до 25 лет. Методический инструментарий включал шкалу субъективного благополучия Э. Динера, опросник копинг-стратегий Lazarus & Folkman (в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. Х. Александровой). Статистический анализ осуществлялся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования показали статистически значимую положительную корреляцию между уровнем субъективного благополучия и использованием конструктивных копинг-стратегий. Для ряда стратегий были выявлены выраженные положительные взаимосвязи с эмоциональным благополучием. Чем выше статистически значимую, тем чаще респонденты готовы использовать стратегию позитивного переформулирования ($r = 0,57$; $p < 0,001$). Также высокий уровень субъективного благополучия взаимосвязан со склонностью чаще выбирать стратегию активного совладания ($r = 0,33$; $p < 0,01$). По большей части эмоциональное благополучие связано с активным совладанием – повышением чувства контроля над своей жизнью, самооценки, чувства достижения

целей.). Юмор ($r = 0,259$; $p < 0,01$) также связан с субъективным благополучием. Он снижает уровень стресса, активируя выработку нейромедиаторов, которые помогают расслабиться. В рамках некоторых исследований выявлена взаимосвязь между чувством счастья, благополучия и юмором: счастливые люди больше смеются и обладают более живым чувством юмора. Шкалы «Использование инструментальной социальной поддержки» ($r = 0,21$; $p < 0,1$) и «Использование эмоциональной социальной поддержки» ($r = 0,20$; $p < 0,1$) также взаимосвязаны с высоким уровнем субъективного благополучия. Такой подход позволяет снизить уровень стресса, снять с человека часть ответственности, уменьшить чувство перегруженности и дать чувство контроля и планирования. Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что более высокий уровень субъективного благополучия ассоциирован с активными, конструктивными копинг-стратегиями. Респонденты склонны к сознательной переработке стрессогенного опыта, опоре на социальные ресурсы и когнитивной рефлексии.

В то же время дезадаптивные копинг-стратегии показали отрицательную связь с субъективным благополучием, особенно с его эмоциональной составляющей. Отрицательные связи с эмоциональным благополучием выявлены для следующих стратегий: «Поведенческий уход от проблемы» ($r = -0,37$; $p < 0,01$), «Отрицание» ($r = -0,26$; $p < 0,05$), «Использование успокоительных» ($r = -0,42$; $p < 0,001$). Использование таких веществ, как алкоголь, табак и наркотики для борьбы со стрессом несмотря на краткосрочный эффект расслабления и отвлечения может негативно повлиять на удовлетворенность жизнью в долгосрочной перспективе.

Статистически значимых данных об уровне благополучия между мужчинами и женщинами обнаружено не было. Однако есть различия в используемых копинг-стратегиях у мужчин и женщин. Женщины на 13 % чаще использовали стратегию «Концентрация на эмоциях и их активное выражение» и на 10 % чаще – «Использование эмоциональной социальной поддержки». Эти данные, вероятно, связаны со склонностью женщин к эмоциональному реагированию и более активному использованию социальной поддержки.

Результаты исследования показали, что одними из самых эффективных способов совладания для улучшения субъективного благополучия стали «Позитивное переформулирование», «Активное совладание», «Планирование». Негативно на ощущение счастья могут повлиять «Отрицание», «Поведенческий уход от проблем», «Использование успокоительных». Эти копинги свидетельствуют о снижении способности к адаптивному совладанию и сопряжены с хроническим

стрессом, снижением самооценки и дисфункциональными поведенческими паттернами. Их выраженность статистически значимо коррелирует с пониженным субъективным благополучием. Полученные данные подтверждают, что субъективное благополучие напрямую связано с выбором стратегий совладания. Конструктивные копинги способствуют улучшению эмоционального состояния, повышают уровень удовлетворенности жизнью, а также поддерживают адаптацию в условиях неопределенности и стресса, характерных для ранней взрослости.

Список использованной литературы

1. Андрееenkova, Н. В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов / Н. В. Андрееenkova // Мониторинг. – 2010. – № 5 (99) – С. 189–214.
2. Diener, E. Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity / E. Diener, M. Y. Chan // Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2011. – Vol. 3, №. 1. – P. 1–43.
3. Folkman, S. Coping: Pitfalls and promise / S. Folkman, J. T. Moskowitz // Annual Review of Psychology. – 2004. – Vol. 55. – P. 745–774.
4. Ryan, R. M. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52, № 1. – P. 141–166.
5. Suls, J. The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis / J. Suls, B. Fletcher // Health Psychology. – 1985. – Vol. 4, № 3. – P. 249–288.

К содержанию

Н. А. САКОВСКАЯ

Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка

Научный руководитель – А. В. Музыченко

ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Прокрастинация представляет собой распространенное поведение среди студентов, которое может существенно снижать их академическую успеваемость и уровень личной удовлетворенности. Прокрастинация – феномен сложный, многокомпонентный. Говоря о наиболее важных ее составляющих, П. Стил, автор теории временной мотивации, отмечал факт откладывания и наличие сроков. При этом он связывал две этих особенности между собой, утверждая, что за прокрастинацией всегда следуют негативные последствия: тревога, чувство вины и др. [1, с. 120–127]. Этим

ученым сделан акцент на добровольной задержке запланированного действия человеком, даже при ожидании негативных последствий из-за задержки. Подчеркнута в прокрастинации иррациональная задержка, так как человек не может указать приемлемую причину для задержки требуемого действия [4].

Если понимать прокрастинацию как механизм, помогающий справиться с тревожностью, связанной с процессом завершения какого-либо дела и/или принятия решения, то подобное видение противоречит самому определению понятия: «механизм», который, по утверждению В. Г. Леонтьева, обеспечивает человеческую деятельность, преобразуя активность в требуемое поведение согласно изменениям в мотивационной сфере [3].

Проблеме прокрастинации посвящены многие работы как отечественных (Я. И. Варваричева, О. С. Виндекер, Т. Л. Сморкалова, С. Ю. Лебедев, Н. Г. Гаранян, В. С. Ковылин, Е. Л. Михайлова, А. Н. Неврюев, Н. А. Шухова и др.), так и зарубежных ученых (М. Aitken, J. В. Burka, L. M. Yuen, Lay, L. Solomon, P. Steel и др.).

Студенчество выделяется как особая социальная группа, объединенная общим интересом – получением высшего образования. В процессе учебы студенты систематически приобретают разнообразные знания, навыки и умения, необходимые для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности.

С. И. Иванова подчеркивает, что социально-психологически студенчество отличается высоким образовательным уровнем, активным вовлечением в культурные процессы и высокой мотивацией к познавательной деятельности. Период студенчества является центральным в формировании личности, представляя собой время интенсивной социализации молодого человека как будущего профессионала. Это важно учитывать при организации учебного процесса и взаимодействии в вузе [3, с.116]. Согласно И. А. Зимней, существует взаимосвязь между представлением студента о будущей профессии и его отношением к учебе: чем более развито представление о будущей специальности, тем более положительным является отношение к учебе [2].

Анализ современных научных работ показывает, что изучение прокрастинации остается актуальным направлением психологии, имеющим значение для понимания поведения студентов и разработки стратегий их поддержки. Это обусловило выбор цели предпринятого исследования – выявления особенностей прокрастинации у студентов.

Выборку составили 101 студент Института психологии БГПУ дневной формы получения образования, из них: 48 студентов 2 курса и 53 студента 3 курса. В эмпирическом исследовании применялись опросник

«Шкала общей прокрастинации» П. Стила и опросник «Степень выраженности прокрастинации» М. А. Киселевой. Результаты отражены на рисунках 1 и 2.

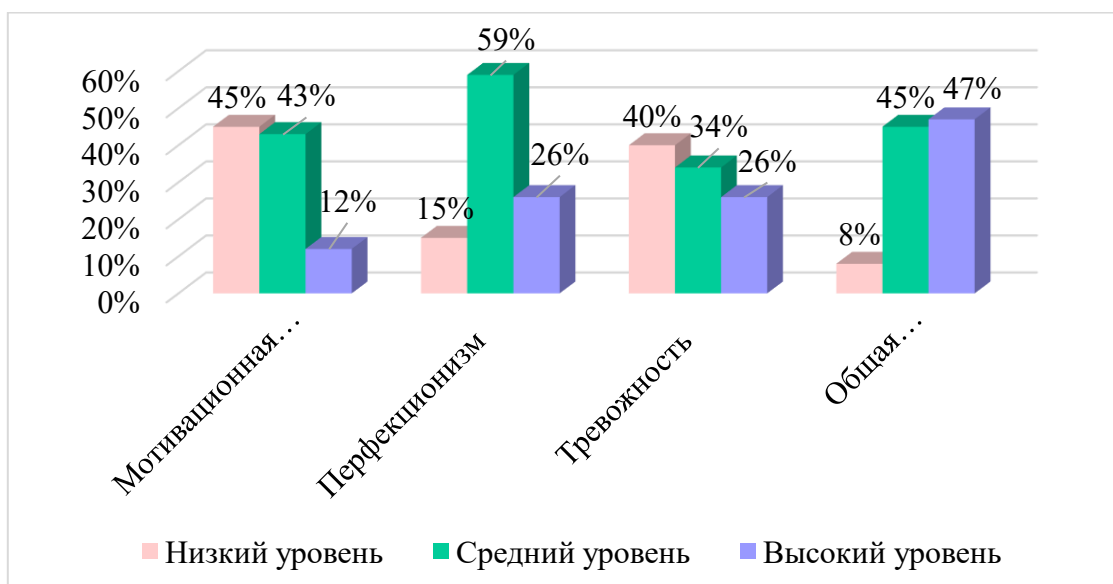


Рисунок 1 – Показатели прокрастинации у студентов по методике «Степень выраженности прокрастинации» М. А. Киселевой

Как следует из рисунка 1, мотивационная недостаточность и тревожность выражены преимущественно на низком (45 % и 40 %) и среднем уровнях (43 % и 34 %). Из этого следует, что большинство студентов имеют достаточно высокую внутреннюю или внешнюю мотивацию для учебы, и тревожность не является значительным препятствием для их учебной активности. Эти студенты, скорее всего, не испытывают чрезмерного беспокойства или стресса, связанного с выполнением учебных заданий.

Перфекционизм в прокрастинации у 59 % респондентов выражен на среднем уровне, что позволяет утверждать: они могут испытывать стремление к высоким стандартам, но это не всегда становится критическим препятствием в их деятельности. У 26 % опрошенных перфекционизм выявлен на высоком уровне: такие студенты могут испытывать страх неудачи и сильную тревожность, что часто приводит к откладыванию работы. Также они тратят слишком много времени на доработку деталей, пытаясь достичь идеального результата.

Общая прокрастинация на высоком уровне у 47 % опрошенных и на среднем – у 45% респондентов указывает на то, что многие студенты сталкиваются с серьезными трудностями в преодолении привычки откладывать выполнение задач.

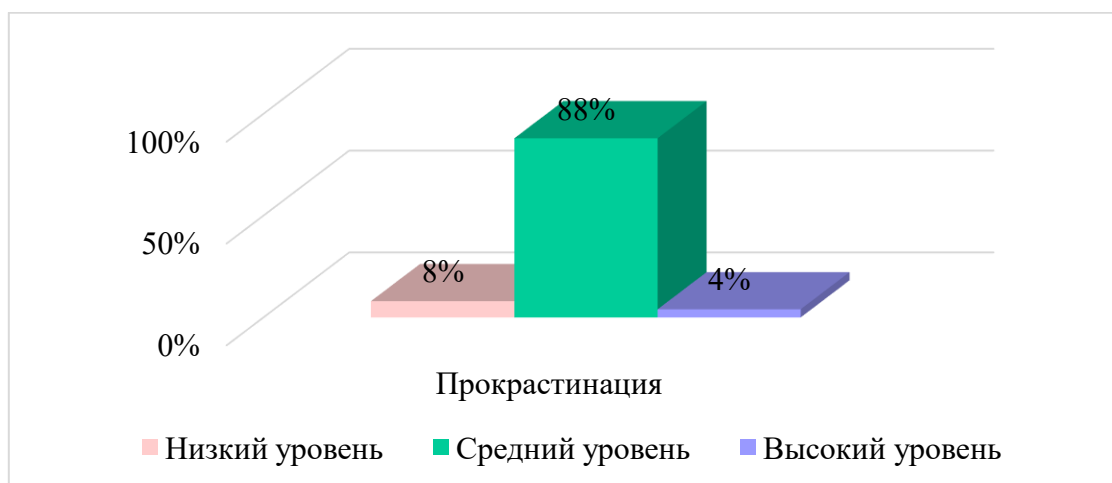


Рисунок 2 – Показатели прокрастинации у студентов по методике «Шкала общей прокрастинации» П. Стила (%)

Показатели «Шкалы общей прокрастинации», как следует из рисунка 2, находятся на преимущественно среднем уровне у 88 % респондентов, что означает периодическое откладывание дел на потом.

С целью выявления различий выраженности прокрастинации у студентов 2 и 3 курса был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Статистически значимые различия представлены в таблице.

Таблица – Сравнительный анализ показателей прокрастинации у студентов 2 и 3 курса

Параметры	Uэмп	P-value	2 курс (среднее значение)	3 курс (среднее значение)
Общая прокрастинация	1158,5	0,453	13,8	12,8
Мотивационная недостаточность	1097,0	0,306	3,9	3,4
Перфекционизм	1184,0	0,565	5,4	5,0
Тревожность	1215,5	0,718	4,5	4,3
Прокрастинация (по П.Стиллу)	940,5	0,025	95,1	88,8

Статистически значимые различия выявлены по таким показателям прокрастинации у студентов 2 и 3 курса, как иррациональное откладывание достижения цели (Uэмп = 940,5, при $p = 0,025$). Студенты 2 курса в большей степени подвержены прокрастинации, чем студенты 3 курса, поскольку еще не научились эффективно управлять своим временем и задачами, справляться с прокрастинацией.

Список использованной литературы

1. Бородина, Л. Ф. Феномен прокрастинации в психологии / Л. Ф. Бородина // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 20–24.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов по пед. и психол. направ. и спец. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
3. Иванова, С. В. Психолого-педагогическая характеристика студенческой аудитории / С. В. Иванова // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму : материалы науч.-метод. межвузовского семинара, 18 ноября 2011 г. – М. : МГИМО-Университет, 2012. – С. 115–119.
4. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133, № 1. – P. 65–94.

К содержанию

С. Н. СВИСТУН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НУТРИЦЕВТИКОВ В НУТРИЦИОЛОГИИ У ПАЦИЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

Современная эпоха высоких технологий и стремительный темп жизни, к сожалению, приводят к тому, что человеку все труднее оставаться здоровым без добавления в рацион чистых натуральных продуктов, замедляющих процессы старения, сохраняющих молодость, красоту и бодрость.

Ускорение ритма современной жизни привело к существенному повышению физической, психической, эмоциональной нагрузки на человека, обусловленной бытовыми проблемами, межличностными отношениями, содержанием профессиональной деятельности, информационными перегрузками. Довольно часто человеку приходится пребывать в состоянии эмоционального напряжения, переживать чувство повышенной тревоги, беспокойства, неуверенности в себе, т. е. испытывать стресс. Такие состояния нередко сопровождаются не только нарушением психического равновесия, но и целым рядом негативных изменений в функционировании физиологических механизмов в организме человека. По данным Всемирной организации здравоохранения до 40 % населения

Земли нуждается в обращении к специалистам, которые могут оказать помощь в подобных состояниях.

Нервная система человека физически не готова справляться с подобным состоянием. С целью помочь укрепить нервную систему, улучшить эмоциональное состояние и защитить наш организм от негативных воздействий дистресса компанией Nature's Sunshine Products (НСП) был создан набор из биологически-активных добавок (БАД) «Антистресс». Он состоит из двух базовых блоков: питание нервной системы и регуляция эмоционального фона.

В нутрициологии при работе с пациентами важно учитывать их темперамент, поскольку это влияет на выбор и эффективность нутрицевтиков. Разные типы темперамента, такие как сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик, имеют различные потребности и реакции на питание и добавки.

Рассмотрим особенности применения нутрицевтиков в зависимости от темперамента.

Сангвиник: люди с этим типом темперамента, как правило, имеют сильную, уравновешенную и подвижную нервную систему. Им могут быть полезны нутрицевтики, поддерживающие энергию и активность. Также стоит учитывать их склонность к перееданию, поэтому важно подбирать продукты и добавки, способствующие насыщению и контролю аппетита.

Холерик: обладают сильной, но неуравновешенной нервной системой. Им могут подойти нутрицевтики, помогающие снижать уровень стресса и улучшать настроение. Важно также следить за режимом питания и избегать переедания, которое может усиливать их возбудимость.

Флегматик: имеют сильную, уравновешенную, но инертную нервную систему. Им могут быть полезны нутрицевтики, стимулирующие метаболизм и улучшающие пищеварение, такие как зеленый чай, имбирь, клетчатка. Также стоит обратить внимание на продукты, богатые железом и витаминами группы В, для поддержания энергии и активности.

Меланхолик: обладают слабой нервной системой. Им могут быть полезны нутрицевтики, поддерживающие нервную систему и улучшающие настроение. Важно также обеспечить им достаточное потребление антиоксидантов (витамины С, Е, селен) для защиты организма от стресса и свободных радикалов.

Выборку для эмпирического исследования составили 60 респондентов разных возрастов. Первая группа – 25 человек (41,66 %), участники программы Антистресс, вторая группа – 35 человек (58,33 %), те, кто в программе не участвовал.

Средний возраст участников в группах составил: на программе «Антистресс» – 40 лет, без программы – 39 лет. Количество женщин,

участвовавших в опросе, 51 человек (85 %), мужчин – 9 человек (15 %). Из них участвовали в программе «Антистресс» и применяли нутрицевтики: женщин – 23 человека (45,09 %), мужчин – 2 человека (22,22 %). Без применения: женщины – 28 человек (54,90 %), мужчины – 7 человек (77,7 %). Для оценки состояния здоровья нервной системы участникам программы «Антистресс» было предложено пройти аналитический тест в начале и в конце программы, обратить особое внимание на имеющиеся нарушения в работе центральной нервной системы.

Результаты опроса респондентов имеют следующую динамику. Меланхолики – 3 человека (12 %) до приема программы оценили уровень тревожности в пределах 1–4, после программы – 2. До прохождения программы меланхолики испытывали незначительную тревожность и эмоциональное напряжение. После прохождения программы «Антистресс», уровень тревожности всех участников стал незначительным. Программа помогла снизить уровень тревожности и повысить самооценку. Все участники на программе требовали к себе индивидуального подхода и корректировки приема БАД на программе.

Флегматики – 8 человек (32 %) до прохождения программы оценили свой уровень тревожности как 1–9. После прохождения программы – 1–5. До прохождения программы участники программы испытывали эмоциональное напряжение и даже дезадаптацию. После прохождения программы уровень тревожности стал незначительным, снизился. Флегматики стали более спокойными и уравновешенными. Программа «Антистресс» помогла повысить активность и уверенность в себе.

Холерики – 1 человек (4,4 %) до приема программы и после имел одинаковые ответы в опросе – 1. Уровень тревожности был незначительным. Уровень тревожности был снижен и повышен уровень стрессоустойчивости.

Сангвиники – 13 человек (52 %) до приема БАД уровень тревожности оценили, как 1–5, после программы – 1–3. До приема программы «Антистресс» сангвиники были эмоционально напряжены. После прохождения программы уровень их тревожности стал незначительным. Программа помогла сангвиникам сохранить стрессоустойчивость. Сангвиники наименее подвержены тревожности, чем другие типы темперамента.

Таким образом, подбор нутрицевтиков должен быть основан на индивидуальных потребностях пациента, его темпераменте и общем состоянии здоровья. Внимательное отношение к этим факторам позволит добиться максимальной эффективности в нутрициологической коррекции.

К содержанию

Е. В. СЕРГЕЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста является важным этапом формирования личности и определяет основы их будущих достижений в образовании и жизни. В этот период особенно важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети с нарушением интеллектуального развития нуждаются в особом подходе и внимании, для максимального раскрытия своего потенциала и последующего обеспечения успешного интеллектуального развития.

Актуальность работы заключается в тенденции увеличения числа детей с различными нарушениями интеллектуального развития, что требует пересмотра подходов к их обучению и воспитанию. При этом особую важность приобретает изучение особенностей взаимодействия родителей с детьми данной категории, поскольку именно семья является основным социальным институтом социализации данной категории детей. Воспитание ребенка с интеллектуальными нарушениями часто приводит к стрессу, неудовлетворенности родителей своими воспитательными методами, функциями, что может вызывать конфликты в семье и нарушать процесс общения как внутри семьи, так и в социуме.

Цель исследования заключалась в выявлении специфики родительских отношений к детям с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности дошкольного возраста. Общее число респондентов составило 30 родителей детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: из них 15 родителей детей с умеренной степенью и 15 родителей детей с тяжелой степенью. Исследование проводилось на базе ГУСО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Пинского района».

В работе были использованы следующие методы: теоретический анализ и обобщение, измерение (опросник родительских установок PARI (Е. Шафер, Р. Белл, адаптация Т. В. Нещерет); опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (И. М. Марковская); опросник «Сознательное родительство» (М. О. Ермихина, Р. В. Овчарова). Для оценки значимости различий между группами был использован критерий U-Манна-Уитни. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы «STATISTICA» v. 12.0.

Анализ результатов показал значимые различия в родительских установках и взаимодействия с детьми. Наиболее выраженными установками, касающимися отношения к семейной роли, у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности являются:

- ощущение самопожертвования – чувство отсутствия самореализации, переживания, касающиеся необходимости отказаться от личных интересов ради интересов своей семьи (10,5);

- ограниченность интересов рамками семьи, когда женщина в приоритет ставит семью перед другими сферами жизни (10,1);

- семейные конфликты – наличие противоречий в семейных отношениях (9,5).

Далее по выраженности следуют: доминирование матери (9,3), неудовлетворенность ролью хозяйки (8,5), безучастность мужа (8,3). Менее всего у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности проявляются: сверхавторитет родителей, что предполагает ориентацию на беспрекословное выполнение требований взрослых (6,2); несамостоятельность матери, что выражается в ее зависимой от мнения других позиции (4,6).

Наиболее выраженными установками, касающимися отношения к семейной роли, у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности являются: ощущение самопожертвования (15,1), доминирование матери (13,6), сверхавторитет родителей (10,5). Далее по выраженности следуют: семейные конфликты (9,9), безучастность мужа (9,7), неудовлетворенность ролью хозяйки (8,3). Менее всего у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности проявляются ограниченность интересов рамками семьи (6,2), а также несамостоятельность матери (4,3).

Для родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности характерны стремление занимать лидирующую позицию в семье, готовность отказаться от самореализации ради интересов своей семьи, склонность ставить в приоритет семью перед другими, наличие противоречий в семейных отношениях. Для родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности более свойственны ощущение самопожертвования, стремление матери занимать лидирующую позицию в семье, доминировать над другими, ориентация на беспрекословное выполнение требований взрослых.

Изучение значимых различий при помощи критерия U-Манна-Уитни показало:

- ограниченность интересов более выражена у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности ($U_{\text{эмп}} = 34$; $p \leq 0,01$). Так, у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной

недостаточности более выражена склонность ставить в приоритет семью перед другими сферами жизни, чем у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности;

– ощущение самопожертвования более выражено у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности ($U_{\text{эмп}} = 42$; $p \leq 0,01$). Так, у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности более выражено чувство отсутствия самореализации, переживания, касающиеся необходимости отказаться от личных интересов ради интересов своей семьи, чем у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности;

– сверхавторитет родителей более выражен у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности ($U_{\text{эмп}} = 42$; $p \leq 0,01$). Так, у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности более выражена ориентация на беспрекословное выполнение требований взрослых, чем у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности;

– доминирование матери более выражено у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности ($U_{\text{эмп}} = 51$; $p \leq 0,01$). Так, у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности более выражено стремление матери занимать лидирующую позицию в семье, доминировать над другими, чем у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности более выражена ограниченность интересов, а у родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности – ощущение самопожертвования, сверхавторитет родителей и доминирование матери.

Результаты исследования подчеркивают важность индивидуального подхода к каждой семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Понимание особенностей родительских отношений позволяет более эффективно разрабатывать программы поддержки и развития как для детей, так и для их семей. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных в коррекционно-развивающей и консультативной деятельности с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью.

К содержанию

А. И. СЛОДИНСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ТЕМПЕРАМЕНТА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ

В психологии адаптация определяется как степень реализации внутреннего потенциала личности в социальной среде. К. Роджерс и Р. Даймонд рассматривают ее как соответствие личности требованиям среды, А. А. Налчаджян – как продуктивное выполнение деятельности и удовлетворение потребностей. В. В. Гребнева предлагает интегративное определение, включающее динамическое состояние внутреннего баланса, позволяющее личности успешно функционировать в изменяющихся условиях, реализовывать потребности и сохранять психологическое здоровье [1]. А. А. Реан выделяет когнитивный (знания о социальной среде и своем положении в ней), эмоциональный (отношение к среде и удовлетворенность положением) и поведенческий (действия, направленные на взаимодействие со средой) компоненты. Этот подход можно дополнить мотивационно-ценностным компонентом, отражающим принятие ценностей и норм среды [2]. К. А. Абульханова-Славская акцентирует внимание на активности личности, самоконтроле, гибкости в выборе стратегий поведения, умении устанавливать социальные контакты и самореализации [2].

Изучение взаимосвязи социально-психологической адаптированности и темперамента как формально-динамической характеристики личности позволяет определить, сопряжены ли социально и психологически обусловленные характеристики личности.

В исследовании использовались следующие методики: опросник структуры темперамента-компакт STQ-77, разработанный В. М. Русаловым, тест социально-психологической адаптированности; оценочная шкала стрессовых событий Холмса-Раге, (SRRS); методы математической статистики: корреляционный анализ, сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни), однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Исследование проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина и Брестского государственного технического университета. Исследование проводилось с привлечением 60 человек в возрасте от 17 до 22 лет: 30 девушек и 30 юношей.

Результаты исследования показали, что 62 % студентов имеют средний уровень адаптированности, что указывает на успешное в целом приспособление к учебе, 20 % опрошенных – высокий уровень, что свидетельствует об эффективном решении адаптационных задач. Низкий уровень характерен для 18 % респондентов, которые нуждаются в психологической поддержке. Сравнение студентов первого и третьего курсов показало, что уровень социально-психологической адаптации у студентов третьего курса выше, чем у студентов первого курса, что подчеркивает положительную динамику адаптации у третьекурсников, которая проявляется в улучшении всех компонентов, кроме стремления к доминированию.

Факторный анализ показал различия в структуре адаптации: у первокурсников значимыми были факторы «Эмоциональное благополучие» (эмоциональный комфорт, принятие себя) и «Социальная активность» (адаптивность, стремление к доминированию), у студентов третьего курса факторы «Личностная зрелость» (интернальность, принятие себя, эмоциональный комфорт) и «Социальная компетентность» (адаптивность, принятие других).

По результатам опросника структуры темперамента были получены интересные результаты. В исследуемой выборке преобладали сангвинический (35 %) и холерический (28 %) типы темперамента, которые характеризуются высоким уровнем активности и разной эмоциональностью. Это в целом соответствует общепопуляционным тенденциям. Флегматический тип темперамента был выявлен у четверти респондентов (22 %), а меланхолический – у каждого седьмого (15 %). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что среди студентов встречаются представители всех типов темперамента, однако некоторые из них более распространены.

Для выявления взаимосвязи между типом темперамента и уровнем социально-психологической адаптированности студентов был проведен сравнительный анализ с использованием однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Анализ полученных данных показывает наличие статистически значимых различий в уровне адаптированности между студентами с разными типами темперамента ($F = 14,76$, $p \leq 0,001$). Самые высокие показатели адаптированности демонстрируют студенты-сангвиники (68,5), что может быть обусловлено их высокой пластичностью и эмоциональной устойчивостью. Наименьшие показатели адаптированности отмечены у студентов-меланхоликов (54,2), что может быть связано с их повышенной чувствительностью и склонностью к тревожности. Post-hoc анализ с использованием критерия Тьюки выявил статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между сангвиниками и меланхоликами по всем шкалам, а также между сангвиниками и флегматиками по шкалам «Адаптивность»

и «Эмоциональный комфорт». Холерики и меланхолики показали значимые различия по шкалам «Стремление к доминированию» и «Эмоциональный комфорт».

Структура взаимосвязей между темпераментом и адаптацией становится более сложной с ростом курса обучения, что подчеркивает необходимость индивидуализированного подхода к психологическому сопровождению на разных этапах обучения.

Корреляционный анализ показал, что пластичность (гибкость) и эргичность положительно связаны с адаптированностью, тогда как эмоциональность отрицательно связана с ней, особенно с эмоциональным комфортом. Множественный регрессионный анализ показал, что модель с компонентами темперамента объясняет 47 % дисперсии адаптированности ($R^2 = 0,47$, $p \leq 0,001$). Наиболее значимыми предикторами стали пластичность ($\beta = 0,38$, $p \leq 0,01$) и эмоциональность ($\beta = -0,32$, $p \leq 0,01$).

Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между социально-психологической адаптированностью и темпераментом у студентов первого и третьего курсов. Эмпирические данные подтверждают, что различия в темпераментах могут влиять на адаптацию студентов. Корреляционный и факторный анализ показали, что гибкость и эмоциональная стабильность являются ключевыми факторами успешной адаптации, в то время как эмоциональность негативно влияет на все показатели. Эти результаты подчеркивают важность учета индивидуально-типологических особенностей при разработке программ поддержки студентов, способствующих их психоэмоциональному благополучию.

Список использованной литературы

1. Гребнева, В. В. Теория и технология решения психологических проблем : учеб. пособие / В. В. Гребнева. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 192 с.
2. Реан, А. А. Общая психология и психология личности / А. А. Реан. – М. : Прайм-Еврознак, 2011. – 705 с.

К содержанию

Л. А. СУРДОВА

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – А. И. Янчий

СВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ СЕБЯ И ЛЖИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Восприятие себя является важным аспектом личностного развития, особенно в период юности, когда происходят значительные изменения, как в физическом, так и в психологическом плане. В процессе узнавания и понимания себя юноши все больше анализируют поведение окружающих, нормы и правила социума, особенности морали. Важным моментом, моделирующим поведение, является ложь.

Нами было проведено исследование с целью определения того, насколько влияют особенности самовосприятия на выбор лжи, используемой в поведении при общении с окружающими.

В исследовании приняло участие 100 респондентов в возрасте от 18 до 22 лет. Для получения результатов была использована методика И. П. Шкуратовой «Виды лжи». Данная методика дает возможность изучить распространенность использования таких видов лжи в поведении, как «этикетная ложь», «ложь во благо», «ложь-фантазия», «ложь-оправдание», «ложь-умолчание», «ложь-сплетня», «ложь-самопрезентация». Также нами была использована модификация методики М. Куна и Т. Мак-Партленда для определения характеристик, которые используют юноши для самоописания. Полученные благодаря данной методике результаты поделены нами на блоки «Я», описанные Р. Бернсом [1].

Всего нами было получено 784 характеристики (в среднем 7,84 из 10 возможных), разнородны из которых 293 (37,4 %). Наиболее часто юноши прибегают к характеристикам «социального Я», как и подростки. В этот блок вошли такие характеристики, как «пунктуальность», «отзывчивость», «коммуникабельность» и др. Далее также следуют характеристики «эмоционального Я» («доброта», «оптимизм», «вспыльчивость» и т. д.), «умственного Я» («ум», «рассудительность», «проницательность» и т. д.) и «физического Я» («красота», «сила», «женственность» и т. д.). Такие характеристики, как «эксцентричность», «многогранность», «влюбчивость», «прагматичность» и др. были использованы единожды.

Следующим этапом нашего исследования стало определение наиболее распространенных видов лжи в юношеском возрасте. Анализируя полученные данные, нами были высчитаны средние значения по каждой шкале с последующим их ранжированием (таблица 1).

Таблица 1 – Ранжированный ряд видов лжи у девушек и юношей

Вид лжи	Девушки		Юноши	
	Ранг	Среднее значение	Ранг	Среднее значение
Ложь-умолчание	1	5,48	1	5,64
Этикетная ложь	2	4,90	2	4,75
Ложь сплетня	3	4,57	6	3,42
Ложь-самопрезентация	4	3,90	3	4,19
Ложь во благо	5	3,55	4	4,03
Ложь-фантазия	6	3,52	5	3,44
Ложь-оправдание	7	2,83	7	3,22

Как видно из таблицы, наиболее часто встречающиеся виды лжи в этом возрасте для обоих полов – «ложь-умолчание» и «этикетная ложь». Данные варианты сокрытия правды связаны с попыткой создания необходимого имиджа в социуме, что важно в связи с попаданием юношей в новые условия существования.

Ложь-умолчание, согласно типологии автора, не является ложью в полной мере, поскольку содержит в себе правдивую информацию. Намеренное замалчивание правдивой информации допустимо для многих, так как оно существует с целью сохранения отношений, для сокрытия правды, которая может травмировать значимых близких.

Этикетная ложь считается нормативной в обществе, необходима для выстраивания определенного имиджа и связей.

Для респондентов-девушек также весьма распространена «ложь-сплетня». «Ложь-сплетня», согласно автору методики, представляет собой передачу заведомо ложной информации о других, с целью причинения вреда оговариваемому. Ее мотивами могут быть намеренное причинение вреда оговариваемому, а также личная выгода в виде материального вознаграждения или более быстрого получения желаемого и т. д.

Однако стоит охарактеризовать восприятие понятия «сплетни» у современной молодежи. Как правило, под ней понимается простое обсуждение полученной информации, без негативной коннотации. В то же время юношами осуждается намеренное лживое свидетельство об окружающих.

Для юношей характерна «ложь-самопрезентация». Одной из причин возникновения подобной ситуации могла стать проблема трудоустройства в юношеском возрасте. В это время многие часто получают свою первую работу, опыт которой будет распространяться и на дальнейшую трудовую деятельность. Вследствие чего юноши склонны приукрашивать имеющиеся навыки для получения желаемой должности.

На последнем этапе нами был проведен анализ и обработка данных на предмет выявления взаимосвязи самовосприятия и лжи у юношей. Была установлена прямая взаимосвязь «умственного Я» и «лжи-фантазии» (0,294 при $p < 0,01$). Определение идентичности, поиск себя в этом возрасте могут привести к тому, что юноши будут намеренно искажать информацию о себе в качестве «эксперимента», этому также может способствовать развитая фантазия и нестандартное мышление.

Обратная корреляционная связь «эмоционального Я» и «лжи-сплетни» (-0,217 при $p < 0,05$) может быть обоснована тем, что юноши с высоким эмоциональным интеллектом чаще осознают последствия своего поведения и предпочитают выбирать открытые диалоги и конструктивные способы решения конфликтов, благодаря чему избегают намеренного нанесения вреда окружающим.

Также была обнаружена обратная взаимосвязь между «физическим Я» и «ложью-самопрезентацией» (-0,214 при $p < 0,05$). Уверенные в себе и своих внешних данных реже прочих испытывают потребность в приписывании себе определенных качеств и достижений, поскольку не испытывают потребности в одобрении. Такие юноши менее склонны к социальной тревожности и боязни осуждения со стороны окружающих, что позволяет им не прибегать ко лжи для создания идеального образа.

Была выявлена обратная корреляционная связь между «эмоциональным Я» и «умственным Я» (-0,240 при $p < 0,05$) и прямая корреляционная связь между «эмоциональным Я» и «физическим Я» (0,262 при $p < 0,05$). Особенности юношеского возраста способствуют смещению развития на интеллектуальные способности, что может способствовать и нивелированию значимости эмоциональной сферы. Положительный же образ «физического Я» помогает чувствовать себя увереннее в социуме, что может благоприятно сказываться на эмоциональном состоянии.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что для юношеского возраста наиболее применима та ложь, которая позволит сохранить отношения и поможет показать себя в «выгодном свете». Стоит также отметить, что позитивное самовосприятие и устойчивость «я» снижают необходимость в дезинформации.

Список использованной литературы

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 400 с.

К содержанию

Н. В. СЫМОНИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОУВАЖЕНИЯ И РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТОВ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ

В психологии сформировалось разнообразие теоретических перспектив, направленных на изучение Я-концепции и ее многогранной структуры. Одним из важных вопросов является вопрос о связи отдельных компонентов Я-концепции с глобальным самоотношением. Эмпирические исследования убедительно демонстрируют, что представления о себе как о компетентном, привлекательном, моральном и социально умелом человеке оказывают существенное влияние на формирование общего чувства самоуважения. Другими словами, как человек воспринимает себя в этих ключевых областях, напрямую определяет его уровень самоуважения.

Самоуважение как критерий является важным аспектом для характеристики самооценки личности. В подростковый период происходит активное формирование самосознания и рефлексивных способностей, которые, в свою очередь, напрямую связаны с уровнем самоуважения человека.

Д. И. Фельдштейн утверждал, что подростковый возраст сенситивен к усвоению социально значимых ценностей, так как в этот период происходит трансформация самоопределения на уровне «что есть я?» в обществе. По мнению Д. И. Фельдштейна, именно в старшем подростковом возрасте в образе «я» формируется преобладание обобщенных идеалов, возникает «оперативная самооценка», основанная на сопоставлении себя с определенными нормами [27]. Это обобщенное переживание себя как соответствующего определенным идеалам Д. Б. Эльконин называет чувством взрослости и рассматривает в качестве личностного новообразования данного возрастного периода [33].

Можно говорить о том, что формирование чувства взрослости и развитие способности к сознательному управлению мотивацией тесно связаны с уровнем самоуважения. Подросток, который обладает высоким самоуважением, более уверенно осуществляет контроль над своим поведением и принимает самостоятельные решения.

Также важным аспектом оценки нормативности личностного развития подростков является полнота образа «я» подростка и адекватность его самооценки. Подросток предпринимает активные попытки проанализировать свои мысли, поступки и чувства, которые

также влияют на его самоуважение. Я-концепция в подростковом возрасте является центральным элементом личностного развития, который активно интегрирует все аспекты формирующейся личности.

Целью нашего исследования стало выявление характера взаимосвязи между характеристиками Я-концепции и самоуважением у старших подростков. Для реализации цели исследования были использованы методики: «Шкала Я-концепции для детей» (Е. Пирс и Д. Харрис, в адаптации А. М. Прихожан) и «Шкала самоуважения» (М. Розенберг, в адаптации А. А. Золотаревой). Для анализа данных были применены статистические методы: критерий χ^2 Пирсона и коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Выборку исследования составили 25 старших подростков в возрасте 13–15 лет.

Мы подсчитали процентную долю респондентов, продемонстрировавших различные уровни выраженности самоуважения и шкал Я-концепции. Также мы оценили равномерность полученных распределений с помощью критерия χ^2 Пирсона и рассчитали корреляционные связи между шкалами Я-концепции и шкалой самоуважения с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица – Самоуважение и Я-концепция старших подростков, в %

Шкалы самоуважения и Я-концепции	Уровни выраженности			$\chi^2_{\text{Эмп}}$	r_s
	высокий	средний	низкий		
самоуважение	16	48	36	3,922	-
общая удовлетворенность собой	40	24	32	5,24	0,781**
поведение	8	56	36	8,724*	0,648**
интеллект, положение в школе	8	44	48	7,283*	0,648**
ситуация в школе	12	52	36	6,083*	0,581**
внешность	4	44	52	9,924**	0,63**
тревожность	4	40	56	10,645**	-0,699**
общение	8	48	44	7,283*	0,777**
счастье и уверенность	8	28	64	12,084**	0,583**
положение в семье	16	32	52	4,882	0,566**
уверенность в себе	8	80	12	24,57**	0,712**

Примечание. В таблице обозначены

¹ $\chi^2_{\text{Эмп}}$ – эмпирические значения критерия Пирсона

² r_s – эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена

³ уровни статистической значимости: * – при $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что у обследованных старших подростков практически по всем шкалам Я-концепции доминируют средний и низкий уровень выраженности. Только по шкалам «общее положительное отношение к себе» и «положение в семье» распределение по уровням выраженности близко к равномерному. Также можно констатировать наличие статистически значимых корреляционных связей между шкалой самоуважения и всеми шкалами Я-концепции. Эти связи являются положительными, за исключением связи со шкалой «тревожность». То есть подростки относятся к себе с большим уважением и в большей степени готовы к деятельности и принятию ответственных решений, когда их представления о себе являются более позитивными, а тревога уменьшается.

На основании полученных данных можно составить усредненное описание представлений подростков о себе. Они обладают разным уровнем самоуважения и могут быть в разной степени удовлетворены собой. Свое поведение часто считают не соответствующим социальным нормам и требованиям взрослых. Также подростки невысокого мнения о своих интеллектуальных способностях и воспринимают себя как не очень успешных и заинтересованных учеников. Однако эти обстоятельства не вызывают у них сильной тревоги. Подростки часто переживают из-за своей внешности, неумения общаться со сверстниками и получать от них признание. Все это приводит к тому, что подростки в своем большинстве не чувствуют себя счастливыми и удовлетворенными жизнью. Также только половина подростков находит покой и эмоциональную поддержку в семье. Однако при этом большинство подростков способны сохранить некоторую уверенность в себе и самокритичность. Все эти факты указывают на то, что подростки находятся в состоянии психологического кризиса и поиска мотивационных оснований для собственной активности.

Результаты исследования указывают на необходимость разработки и внедрения в образовательной и психологической практике программ, направленных на формирование позитивной Я-концепции и снижение тревожности у подростков.

Список использованной литературы

1. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структур.-содерж. характеристики процесса развития личности : Избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, Флинта, 2004. – 670 с.
2. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии – 1971. – № 4. – С. 32–39.

К содержанию

С. В. СЫЧЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. В. Былинская

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Временная перспектива в юношеском возрасте начинает кардинально преобразовываться с определением и осознанием мотивов поступления в высшее учебное заведение. В качестве мотивов поступления студенты обозначают следующие: актуальность будущей профессии в обществе, получение диплома о высшем образовании, соответствие будущей профессии способностям и интересам. В дальнейшем временная перспектива подвергается изменениям в течение всего периода обучения под воздействием множества факторов, среди которых можно отметить преобразование мировоззрения, в частности, системы ценностей, повышение уровня интеллекта за счет получения новых знаний и необходимости грамотно выполнять учебные задания, возросший уровень ответственности и самостоятельности, зачастую связанный с необходимостью проживать отдельно от родителей, изменение первоначальных мотивов, доминирующих при поступлении в вуз, на более осознанные и осмысленные. Чем насыщеннее временная перспектива студента событиями, планами и надеждами, тем интенсивнее, содержательнее проходит его жизнь в последующие годы [1; 2; 3].

Цель настоящего исследования состоит в осуществлении оценки временной перспективы студентов-психологов ($n = 60$). В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Линия жизни» (В. Н. Куницына, Н. А. Логинова).

47,5 % респондентов, на линиях жизни которых события прошлого по их временной продолжительности и содержательной наполненности преобладают над событиями будущего, свойственно полагать, что пережитый ими период жизни, приходящийся, как правило, на детство и подростковый возраст, был более продуктивным, результативным, эмоционально насыщенным и интересным, чем период, события которого еще предстоит пережить. Вероятно, такое отношение респондентов к своему будущему обусловлено присущей им убежденностью в том, что существует лишь малая вероятность того, что в будущем появятся возможности для достижения желаемых целей, так как жизненные обстоятельства, в особенности непредвиденные, выступают в качестве препятствий, преодоление которых может быть сложной задачей. Поэтому этим студентам не свойственно детально планировать свое будущее.

Однако если у них появятся реальные возможности для осуществления желаемого, они с большой долей вероятности используют эти возможности, что повысит уровень продуктивности и результативности их жизни.

Высокую и среднюю частоту встречаемости на линиях жизни респондентов имеют события прошлого, связанные с воспоминаниями о пребывании в образовательных учреждениях (детский сад, школа, вуз). Помимо этих событий в жизни юношей и девушек в прошлом с высокой и средней частотой встречаемости происходили такие события, как первая любовь, конфликты с родителями, несчастные случаи. Развод родителей, рождение младших братьев/сестер, поездки, смена места жительства, начало профессиональной деятельности, жизненные достижения (победа в спортивной олимпиаде, участие в конкурсах и т. д.) – события, встречающиеся редко на линиях жизни респондентов за прошедший период жизненного времени.

52,5 % студентов, на линиях жизни которых события будущего по общей продолжительности и содержательной наполненности преобладают над событиями прошлого, свойственно полагать, что в будущем их жизнь станет значительно продуктивнее, чем была в прошлом и есть в настоящем, так как именно в будущем у них появятся возможности для достижения желаемого. Они готовы преодолевать трудности на пути к достижению целей, взяв контроль за ходом жизненных событий.

Думается, что эта группа респондентов испытывает неудовлетворенность своим прошлым, события, которого, вероятно, привели к формированию субъективно неприятных воспоминаний, что сказывается на относительно короткой продолжительности периода прошлого на линиях жизни.

С высокой частотой на линиях жизни респондентов среди событий будущего встречаются такие события, как окончание обучения в вузе, начало профессиональной деятельности, создание собственной семьи, т. е. события, связанные с началом нового этапа жизненного пути. Желание осуществить мечты, служба в армии, путешествия встречаются реже вышеназванных. Низкую частоту встречаемости на линиях жизни респондентов в будущем имеют следующие события будущего: обретение смысла жизни, внесение разнообразия в процесс жизни, поиск способов решения актуальных в настоящем проблем, т. е. события, преимущественно связанные с экзистенциальными сторонами жизненного пути.

Таким образом, применение методики «Линия жизни» позволило произвести оценку временной перспективы студентов-психологов, согласно которой прошлое является для респондентов периодом жизни, в течение которого происходили события, преимущественно связанные с пребыванием в образовательных учреждениях (детский сад, школа и др.)

и взаимодействием с родителями и сверстниками. Респонденты в целом положительно относятся к своему настоящему, оценивая его как период жизни, в процессе которого происходят события, вызывающие как положительные, так и отрицательные эмоции. К таким событиям респонденты, как правило, относят события, связанные с обучением в вузе, путешествия, общение с друзьями и иными значимыми людьми и другие формы социальной активности, изменение мировоззрения и др. В будущем эти юноши и девушки планируют, несмотря на различные препятствия, достичь значимых целей, означающих начало нового этапа жизненного пути. Среди этих событий находятся окончание обучения в вузе и начало профессиональной деятельности, создание семьи, поиск путей и способов решения актуальных жизненных проблем и др.

События будущего по количеству преобладают над событиями прошлого периода времени. А по продолжительности события прошлого преобладают над событиями будущего. Им свойственно сравнивать события прошлого и сегодняшнего дня. Удовлетворенность респондентов настоящим выражается, прежде всего, в том, что первое событие, с которого, по их мнению, завершилось прошлое и начался текущий этап жизненного пути, носит положительный характер. В ближайшем будущем планируя свои цели располагают на способности и приобретенные умения в прошлом.

Список использованной литературы

1. Белановская, О. В. Будущее во временной перспективе у студентов / О. В. Белановская // Вестник МГЛУ. – 2013. – № 2. – С. 32–41.
2. Белинская, Е. П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 140–147.
3. Павлова, Т. А. Организация времени жизни как компонент структуры личности студента : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. А. Павлова. – М., 1988. – 22 с.

К содержанию

С. В. СЫЧЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. В. Былинская

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗАВИСТИ У ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Феномен зависти в психологии характеризуется неоднозначностью и многовекторностью трактовок, поскольку затрагивает самые разнообразные аспекты психики человека, что можно проследить не только в теоретических материалах, но и на практике.

Настоящее исследование проводилось с целью изучения структуры и содержания социальных представлений о зависти у людей в период поздней взрослости ($n = 33$) методом свободных описаний. Собранный эмпирический материал обрабатывался посредством частотного анализа, для вторичной обработки данных которого был использован факторный анализ, который позволил выявить ряд факторов-категорий.

Первый фактор (общая дисперсия – 21,3 %) образован следующими шкалами: «пустыня» (0,999), «свеча» (0,999), «вред» (0,999), «сушит» (0,999), «одержимость» (0,999), «зеленая» (0,999), «трясина» (0,999), «гниль» (0,999), «топит» (0,999), «вина» (0,999), «кислый» (0,999), «слабость» (0,999), «жар» (0,999), «избыток» (0,999), «недостаток» (0,999), «вражда» (0,999), «назло» (0,999), «душит» (0,999), «жажда» (0,999), «гореть» (0,999). В данном дескрипторе можно выделить несколько аспектов. Во-первых, обращение в метафоры негативных переживаний, на что указывают шкалы «сушит», «слабость», «жар», «душит» и «жажда». Указанные шкалы подчеркивают, что чувство зависти опустошает человека, затягивает в негативные переживания и пессимизм, заставляет чувствовать дискомфорт. Во-вторых, шкалы «одержимость», «трясина», «топит» свидетельствуют о поглощенности объектом зависти, наличии чувства подавленности и невозможности выхода из этого состояния. Зависть вызывает у человека фиксацию на собственных переживаниях, фокус лишь на негативных фактах, эмоциональную пустоту. Третий аспект, на который необходимо обратить внимание, заключается в осознании того, что зависть – подавляющее и нежелательное состояние, от которого необходимо избавиться, что показывают такие шкалы, как «вред», «вина», «назло». Шкалы «пустыня», «слабость», «гореть» могут демонстрировать христианский взгляд на чувство зависти, поскольку «пустыня» в христианской литературе является некой метафорой прохождения тяжелого пути и преодоления греха. «Слабость» может

свидетельствовать о человеческом факторе, невозможности быть «безгрешным». Примечательно, что данный конструкт является очень наполненным по своему содержанию, что можно связать с богатым жизненным опытом людей данного возраста, склонностью к рефлексии и анализу своего жизненного пути. Отметим, что чем старше человек, тем более объемные по содержанию его представления. Обобщая все вышеизложенное, данный фактор можно обозначить как «Саморазрушение».

Второй фактор (общая дисперсия – 17,1 %) состоит из шкал: «кровля» (0,999), «весло» (0,999), «март» (0,999), «лошадь» (0,999), «висеть» (0,999), «чертеж» (0,999), «корпус» (0,999), «школа» (0,999), «смелость» (0,999), «замша» (0,999), «ветер» (0,999), «оболочка» (0,999), «стигма» (0,999), «метрополитен» (0,999), «резкий» (0,999), «маракуйя» (0,999), «кардиган» (0,999). Особое любопытство вызывает настоящий фактор, поскольку отдельно представленные шкалы демонстрируют конкретную ситуацию. Причем рассматривая этот дескриптор, можно предположить, что описанные шкалы могут являться воспоминанием как завистника, так и объекта зависти. В связи с этим дескриптор получил название «Предмет зависти».

Третий фактор (общая дисперсия – 12,4 %) составляют следующие дескрипторы: «так для меня лучше» (0,998), «обойдусь» (0,998), «за что» (0,998), «безысходность» (0,998), «почему» (0,998), «пусть ему будет хорошо» (0,998), «ну ладно» (0,998), «печаль» (0,998), «переживу» (0,998), «нелюбовь» (0,729), «гнев» (0,707). Шкалы «так для меня лучше», «обойдусь», «ну ладно», «пусть ему будет хорошо», «переживу» могут свидетельствовать о попытках завистника переубедить себя в важности предмета зависти, а также пожалеть самого себя. Сочетание шкал «пусть ему будет лучше» и «нелюбовь» демонстрируют некий самообман завистника и проявление лицемерия. В попытках оправдать свой неуспех, человек делает вид, что желаемое благо является необходимым для его оппонента. В то же время шкалы «за что» и «почему» могут указывать на наличие чувства несправедливости у завистника, возникновение вопросов экзистенциального характера. Исходя из особенностей данного фактора, он получил название «Отчаяние».

Четвертый фактор (общая дисперсия – 8,9 %) включает в себя такие шкалы, как «сомнение в ценности» (0,997), «расплата» (0,997), «разлука» (0,997), «зубастый крокодил» (0,997), «радость за другого» (0,997), «странная эмоция» (0,997), «белая» (0,997), «отвращение» (0,738). Шкалы «радость за другого», «странная эмоция» и «отвращение» демонстрируют наличие внутреннего противоречия у завистника, непонимание собственных переживаний. Шкала «белая» также

подтверждает наличие такого рода чувств, в связи с тем, что феномен «белой» зависти является достаточно спорным, по мнению многих авторов. Дескрипторы «сомнение в ценности» и «расплата» могут говорить о последствиях зависти. В результате того, что завистник сравнивает себя с объектом зависти и находит в нем преимущества, он обесценивает свои сильные стороны и возвеличивает в своих глазах объект зависти. Здесь могут иметь место снижение самооценки, разочарование в самом себе, преуменьшение своих достоинств и, в целом, негативная оценка себя как личности. Данный дескриптор получил название «Внутреннее противоречие».

Пятый фактор (общая дисперсия – 7,8 %) образован следующими дескрипторами: «камни» (0,998), «яд» (0,998), «лесть» (0,998), «туча» (0,998), «серый» (0,998), «маска» (0,998), «желто-зеленый» (0,998). Глядя на шкалы «камни» и «яд», можно предположить, что завистник хочет нанести вред объекту зависти, «поставить подножку». Имеет место в пятом факторе и лицемерие, о чем свидетельствуют шкалы «лесть» и «маска». Особая роль отводится эмоциональному состоянию завистника. Шкалы «туча» и «серый» могут метафорически отображать печаль, уныние, мрачность. «Желтая» зависть, согласно Е. П. Ильину, является скрытой, и после общения с объектом зависти у завистника портится настроение, появляется обида, тревога. В связи с этим, фактор получил название «Яд».

Шестой фактор (общая дисперсия – 6,6 %) составляют следующие шкалы: «скверный характер» (0,997), «предательство» (0,997), «жадность» (0,997), «гадкий» (0,997), «скрытность» (0,997), «плохое чувство» (0,997), «грех» (0,712). Шкалы «скверный характер» и «плохое чувство» показывают изменения, происходящие во внутреннем «Я» завистника. Любопытно, что здесь присутствует шкала «жадность», под которой можно подразумевать одну из причин зависти. Шкала «предательство» говорит о том, что отношения между завистником и объектом зависти изначально были близкими, однако по каким-то причинам стали почти враждебными. Таким образом, дескриптор был назван «Неприязнь».

Седьмой фактор (общая дисперсия – 5,8 %) представляет собой совокупность таких шкал, как «ущербность» (0,995), «недоброжелательность» (0,995), «неспособность радоваться» (0,995), «чужой успех» (0,995), «болезненное восприятие» (0,995), «низкая самооценка» (0,711). Данный дескриптор указывает на чувство обделенности у завистника. Человек, поглощенный завистью, не способен радоваться успеху других людей, в связи с чем проявляет недоброжелательность, неприязненное отношение к другому. Поэтому, по мнению респондентов, такой человек является ущербным, с искаженным восприятием реальных событий и

низкой самооценкой. Это не дает ему возможность адекватно и объективно оценивать себя, других, окружающий мир. Исходя из вышеперечисленного, фактор получил название «Кризис».

Таким образом, социальные представления о зависти у людей в период поздней взрослости имеют следующие особенности. Во-первых, учитывая специфику возрастных особенностей, зависть является результатом сравнения своего прошлого опыта с опытом другого человека. В связи с расширением и углублением социальных представлений, чувство зависти охватывает широкий диапазон чувств, сфер проявления этих чувств и их последствий. Во-вторых, следует подчеркнуть наличие сожаления и отчаяния у завистника в период поздней взрослости, что выражается в ярких эмоциональных проявлениях и осознании пагубного влияния зависти на психологическое здоровье. В эмоциональной сфере наблюдаются увеличение интенсивности эмоциональных реакций, склонность к грусти и ностальгии. Зависть в этом возрасте тесно сопряжена с сожалением об утраченных возможностях, самообвинением, с воспоминанием о «молодости».

К содержанию

Д. А. ТОМАШУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. С. Зубарева

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И ИХ СКЛОННОСТИ К ДЕЛИНКВЕНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В подростковом возрасте формируются социальные, духовные, этические и нравственные ценности и нормы. Неправильное воспитание этих качеств в данном возрасте может привести к нарушениям в поведении, отношениях с обществом. Подросток может стать морально неустойчивым, проявлять агрессию, вследствие чего может оказаться склонным к делинквентному, т. е. противоправному поведению.

В подростковом возрасте происходит формирование личности. Как правило, подростки эмоционально неустойчивы, имеют склонность к рискованным поступкам в поисках собственной идентичности. Делинквентность оказывает негативное воздействие не только на семью и окружение, но и на самого ребенка. Она затрагивает психическое, духовное состояние подростка, а также влияет на развитие различных

аспектов личности. Актуальность заявленной темы обусловлена ростом числа правонарушений среди подростков.

Делинквентное поведение является одной из форм отклоняющегося поведения, которая включает в себя действия, нарушающие закон и общепринятые нормы. Е. В. Змановская пишет, что, делинквентное поведение – действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемы в крайних своих проявлениях [2].

Э. Дюркгейм определял делинквентное поведение, как следствие аномии. Аномия – состояние общества, в котором отсутствует ясное и последовательное регулирование поведения индивидов, что приводит к образованию нормативного вакуума. Также им было подчеркнуто, что делинквентное поведение возникает у индивидов при условии неясности социальных норм и правил. Отклоняющееся от норм поведение является ответом на изменения или разрыв между личными целями и социальными возможностями [1].

К причинам возникновения у человека склонности к противоправному поведению можно отнести негативное влияние средств массовой информации, неблагополучные семейные отношения, непринятие подростка сверстниками, гормональная перестройка организма, повышающая склонность к риску и импульсивность [1; 3].

Анализ результатов по анкете-опроснику «Как вы проводите свой досуг?» показал, что большинство обследованных подростков имеют трудности во взаимодействии с родителями и сверстниками, досуг проводят в основном пассивно, играя в компьютерные игры и используя интернет для развлечения (чаты, прослушивание музыки, просмотр фильмов и т. п.). Качественно организованного досуга, который дает им возможность интересно провести свободное время и получить положительные эмоции, нет.

Подростки также указали на наличие проблем в отношениях с родителями. Они редко занимаются спортом, иногда посещают дискотеки, у них, как правило, нет определенного хобби, в свободное время они используют интернет в целях развлечения. Участие подростков в различных досуговых, специально организованных мероприятиях, где есть возможность общаться с другими людьми, интересно провести свободное время, развивать свои способности, их особо не интересует.

Результаты, полученные по методике «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел) показали, что у 60 % мальчиков и такого же количества девочек средние показатели по шкале «склонность к преодолению норм и правил». Такие подростки склонны

противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, искать трудности, которые можно было бы преодолеть.

У 17 % мальчиков и такого же количества девочек отмечены высокие показатели по шкале «склонность к аддиктивному поведению». Это свидетельствует об их предрасположенности к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Такие подростки ориентированы на получение удовольствия.

У 17 % мальчиков и 27 % девочек отмечены высокие показатели по шкале «склонность к самоповреждающему поведению». Это говорит о том, что они имеют низкую ценность собственной жизни, готовы к реализации различных форм аутоагрессивного поведения, нередко ощущают свою вину в различного рода ситуациях, склонны к соматизации своей тревоги.

47 % мальчиков и 20 % девочек имеют высокие показатели по шкале «склонность к агрессии и насилию». Это проявление агрессивной направленности их личности во взаимоотношениях с другими людьми. Такие подростки имеют склонность решать проблемы посредством насилия, используют унижение партнера по общению, как средство стабилизации самооценки.

47 % мальчиков и 60 % девочек набрали средние баллы по шкале «трудности волевого контроля эмоций». Это свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы подростков, нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления собственных эмоциональных реакций.

50 % мальчиков и 23 % девочек склонны к делинквентным формам поведения: вести себя противоправным образом, нарушать не только нормы общественного порядка, но и законодательные принципы. У 47 % девочек выявлено неприятие своей женской социальной роли. Они могут руководствоваться мужскими поведенческими стереотипами.

Таким образом, установлено, что большинство подростков склонны к преодолению норм и правил. Почти пятая часть подростков имеют высокую склонность к аддиктивному поведению. Почти половина мальчиков и пятая часть девочек имеют высокую склонность к агрессии и насилию. Большинство подростков испытывают трудности волевого контроля эмоций. Половина мальчиков и пятая часть девочек склонны к делинквентным формам поведения. У девочек более выражено поведение противопоставления норм и ценностей групповым, они более склонны к аддиктивному и самоповреждающему поведению по сравнению с мальчиками. Они имеют больше трудностей волевого контроля эмоций.

У мальчиков более выражены формы поведения, связанные с агрессией и насилием, они более склонны к делинквентному поведению.

Проведенное исследование позволило выявить ключевые особенности подростков, склонных к противоправному поведению. Такие подростки отличаются повышенной импульсивностью, эмоциональной неустойчивостью, заниженной самооценкой, агрессивностью, низким уровнем самоконтроля, склонностью к риску. На формирование данного поведения влияют как внутренние, так и внешние факторы. К ним можно отнести семейное неблагополучие, социальную дезадаптацию, отсутствие позитивных жизненных ценностей, недостаточное развитие навыков конструктивного взаимодействия и разрешения конфликтов.

Список использованной литературы

1. Дюркгейм, Э. Норма и патология / Э. Дюркгейм // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – М. : Прогресс, 1966. – С. 39–44.

2. Змановская, Е. В. Девиантология : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

3. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М. : Сфера, 2010. – 160 с.

К содержанию

В. А. ТРУБЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ С СОЗАВИСИМОСТЬЮ В ОТНОШЕНИЯХ

Агрессивность и созависимость – два психологических феномена, которые в последнее время привлекают все большее внимание исследователей, практикующих психологов и педагогов. В условиях современного общества важно понимать, как различные психологические состояния, такие как созависимость, могут влиять на поведение индивидумов, особенно в контексте студенческой жизни. Студенческий период – время интенсивного формирования личности, когда молодые люди сталкиваются с множеством стрессовых факторов (учебная нагрузка, социальное давление, необходимость строить новые отношения и адаптироваться ко взрослой жизни). Поэтому созависимость может

проявляться как значимый фактор, который влияет на эмоциональное состояние и поведение студентов.

У студентов с созависимостью в отношениях могут обнаруживаться различные проявления агрессивности. Созависимость, как правило, характеризуется нездоровой привязанностью к другому человеку, стремлением контролировать его жизнь и чрезмерной заботой, которая на самом деле является формой агрессии.

Наше исследование проводилось на базе БрГУ имени А. С. Пушкина. Общую выборку исследования составили 75 респондентов: специальности «Психология» и «ФФВиС». В исследовании были использованы следующие методики: опросник враждебности Басса-Дарки; опросник выявления личностной агрессивности и конфликтности; шкала созависимости Уайнхолд.

По результатам исследования агрессивности в общей выборке наблюдаются следующие показатели индекса агрессивности:

- повышенный уровень индекса агрессивности обнаружен у 36 % респондентов;
- высокий и очень высокий уровень индекса агрессивности отмечаются у 15 % респондентов;
- средний уровень индекса агрессивности – у 40 % респондентов;
- низкий уровень индекса агрессивности выявлен лишь у 9 % респондентов.

По результатам исследования созависимости в отношениях обследованных студентов наблюдаются следующие результаты:

- высокая степень выраженности отмечается у 51 % респондентов;
- средняя – у 44 % респондентов;
- низкая – у 5 % респондентов.

На рисунке представлены результаты профиля агрессивности групп респондентов с разными уровнями созависимости. Из рисунка наглядно видно, что баллы по шкалам агрессивности в группе студентов с очень высокой созависимостью намного превышают результаты у групп с высокой, средней и низкой созависимостью.

Важно отметить, что созависимость не является нормальным состоянием, и студенты, страдающие от нее, нуждаются в помощи специалистов для восстановления здоровых отношений и личностного развития. Созависимость и агрессия являются взаимосвязанными явлениями, требующими внимательного изучения и вмешательства. Понимание этих процессов не только поможет студентам справиться с их внутренними конфликтами, но и создаст условия для формирования здоровых и поддерживающих отношений, что, в свою очередь, будет способствовать их личностному и профессиональному росту.

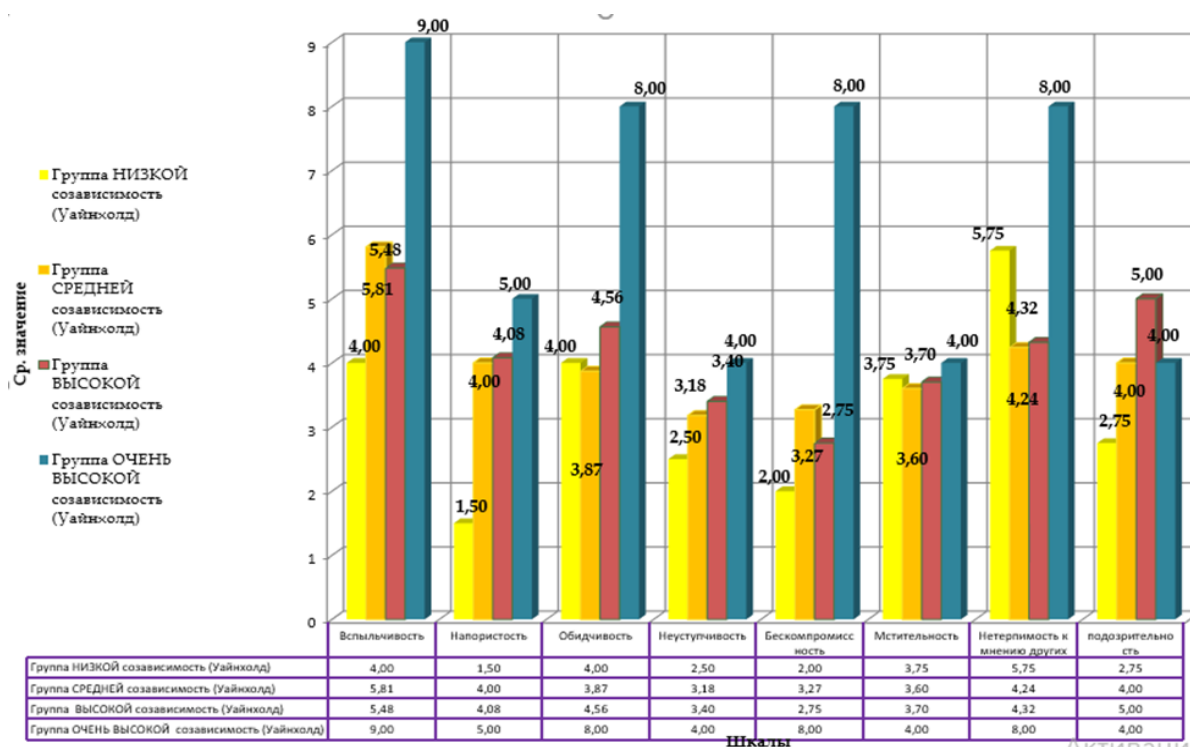


Рисунок – Профиль агрессивности обследованных студентов с разными уровнями созависимости

К содержанию

Е. Ю. ТЮНЕВА

Российская Федерация, Пятигорск, ПГУ

Научный руководитель – М. Л. Шаповалова

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ К САМОРАЗВИТИЮ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ

Проблема саморазвития волнует людей в самых разных возрастах, в особенности в юношеском и подростковом. Саморазвитие помогает личности сформироваться в правильном направлении. В особенности проблема саморазвития отражается на профессиональной сфере жизни людей. В отношении подростков проблема саморазвития затрагивает больше школьную жизнь, нежели профессиональную. Однако проблемы в саморазвитии все же присутствуют в этот период жизни людей.

Саморазвитием можно назвать действия, которые ведут к личностному росту и представляют собой развитие каких-либо навыков, качеств личности, получение знаний. Целью саморазвития является получение

желаемого результата в поставленных задачах, и, впоследствии, испытывание положительных эмоций, что является подкреплением к повторению подобных действий.

Тем не менее, не многие подростки в принципе готовы к саморазвитию. Причины могут быть самые разные: страх неудач, недостаток моральных и физических сил, выгорание, отсутствие целей и стремлений и т. п. Поэтому цель данной работы состоит в выявлении подростков в данной выборке, готовых к саморазвитию и самореализации. Чтобы понять примерное количество подростков, готовых к саморазвитию, была проведена диагностика тенденции к саморазвитию (автор А. М. Прихожан, 2002) на выборке 26 обучающихся 9-х классов МБОУ СОШ № 30 г. Пятигорска. Опрос был анонимный, поэтому пол неизвестен.

Всего есть пять уровней: I уровень – очень высокий уровень готовности к саморазвитию; II уровень – высокий уровень готовности к саморазвитию; III уровень – средний уровень; IV уровень – низкий уровень; V уровень – очень низкий уровень. На рисунке 1 отражены выявленные у респондентов уровни их саморазвития.

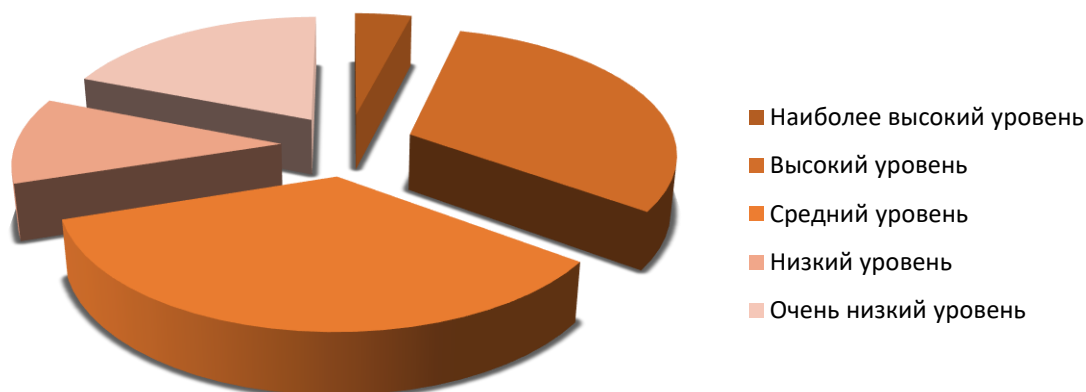


Рисунок 1 – Уровни готовности респондентов к саморазвитию, %

Наиболее высокий уровень был выявлен всего у 1 человека (4 %). Высокий уровень обнаружен у 8 человек (31 %). Средний уровень выявлен у 9 человек (35 %). Низкий уровень – у 3 человек (11 %). Очень низкий уровень – у 5 человек (19 %).

Следовательно, большинство подростков имеет очень высокий, высокий и средний уровень готовности к саморазвитию (70 %). Этот показатель говорит о том, что они готовы к саморазвитию и, вероятней всего, предпринимают какие-либо действия. Низкий и очень низкий уровень выявлен у остальной части выборки (30 %).

Последние два уровня говорят о необходимости проведения со школьниками определенной работы, побуждая их к самовоспитанию и саморазвитию. Однако не следует «принуждать» учащихся к работе по саморазвитию. Нужно объяснять им значимость и важность этого, а также обратить их внимание на обеспечение средствами саморазвития.

Еще одним показателем данной диагностики является «расхождение» между отношением к действиям, связанными с саморазвитием, и их проявлениям в поведении. Показателем является разность между суммой баллов «отношения» и «частота». Если соотношение нормальное, то показатель близится к нулю. В этом показателе максимальный балл – 32. В данном исследовании, как следует из рисунка 2, нет показателей выше половины максимального балла «расхождения».

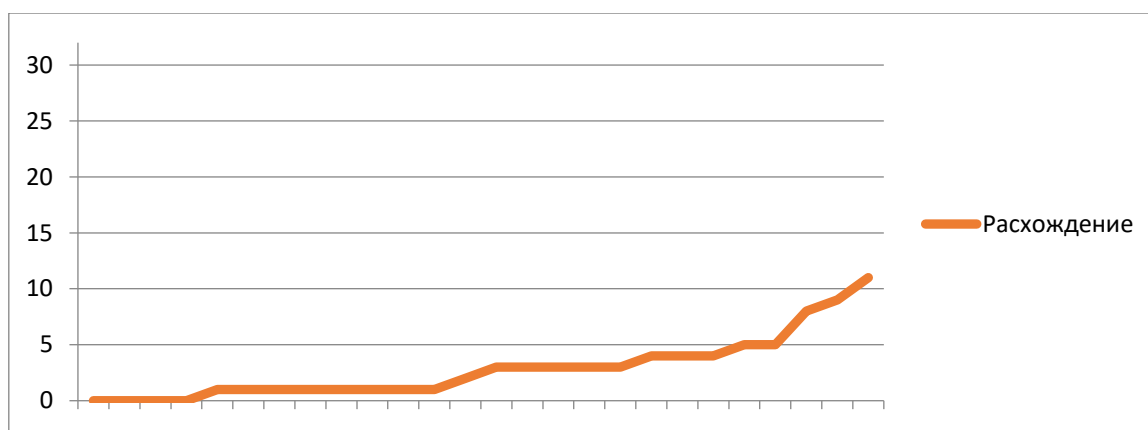


Рисунок 2 – Расхождение между отношением к действиям, связанными с саморазвитием, и их проявлениям в поведении респондентов

По полученным данным показателя «расхождение» видно, что большая часть подростков имеет низкий балл по этому показателю, что говорит о положительном отношении к действиям и их проявлениям в поведении.

По итогу данного исследования можно сделать вывод, что у данной выборки довольно высокий процент готовности к саморазвитию. Более того, подростки стремятся предпринимать какие-либо действия для реализации собственного саморазвития. Так что если подросток будет заинтересован в чем-то, то и процесс саморазвития будет протекать в необходимом и комфортном для него темпе.

Список использованной литературы

1. Неволina, В. В. Психолого-педагогические условия саморазвития личности в юношеском возрасте / В. В. Неволina // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 167–171.

2. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. – М. : АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.

К содержанию

М. А. ХАРТАНОВИЧ

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

Научный руководитель – А. Н. Певнева

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ И ИХ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ

Современные подростки проводят большое количество времени в школьном коллективе, где формируются их социальные навыки и эмоциональная устойчивость. Психологический климат в классе обуславливает успешность обучения, мотивацию и эмоциональное благополучие учащихся. Ключевую роль в восприятии этого климата отводится эмоциональному интеллекту (ЭИ), под которым рассматривается способность понимать и управлять своими эмоциями, а также чувствовать эмоции других. Развитый ЭИ способствует адаптации, снижает конфликтность и формирует позитивные отношения, тогда как недостаточный уровень может приводить к трудностям в коммуникации и ухудшению психологического климата. Подростки с высоким уровнем ЭИ лучше понимают свои чувства и умеют адекватно реагировать на стрессовые ситуации, что способствует более позитивному восприятию окружающей среды, включая психологический климат в классе.

Психологический климат в классе характеризуется такими параметрами, как уровень доверия между учениками и учителем, степень поддержки и взаимопомощи, наличие конфликтов или их отсутствие. Подростки с развитым эмоциональным интеллектом склонны воспринимать класс как более благоприятное пространство для общения и обучения, а также легче устанавливать контакты с одноклассниками и разрешать конструктивно конфликты.

Наряду с представленным выше, ЭИ играет ключевую роль в формировании школьного коллектива, влияя на качество взаимоотношений и общий психологический климат. Его развитие способствует осознанности,

самопринятию, умению распознавать невербальные сигналы, справляться со стрессом и понимать эмоции других. Эти навыки помогают подросткам разрешать конфликты, сотрудничать и выстраивать гармоничные отношения в коллективе. В свою очередь, позитивный психологический климат, основанный на доверии и поддержке, создает условия для успешного усвоения учебного материала, развития мотивации и личностного роста учащихся, что, в конечном счете, способствует их полноценному обучению и социализации.

В связи с этим цель исследования заключается в определении взаимосвязи между эмоциональным интеллектом подростков и их восприятием психологического климата в классе. Выборку составили 35 учащихся 10–11 классов в возрасте 15–17 лет. Психодиагностический инструментарий включил методику оценки «Эмоционального интеллекта» Н. Холла [1], отражающую различные аспекты эмоционального интеллекта (способность осознавать собственные эмоции, навыки управления ими, умение мотивировать себя, проявление эмпатии и способность распознавать эмоции других людей), и методику «Психологический климат детского коллектива» А. Н. Лутошкина [2], позволяющую оценить общий уровень благоприятности, выявить характеристики сплоченности коллектива «+» и его раздробленности «–».

В ходе исследования было выявлено, что: 37 % подростков обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, активно используя эмоции для выражения отношений к себе и окружающим, а также хорошо распознавая и регулируя их. У 29 % опрошенных ЭИ сформирован на среднем уровне, они применяют эмоции по мере необходимости и иногда выражают свои чувства. 34 % подростков отличаются низким уровнем ЭИ, редко используя эмоции и не стремясь их выражать. Таким образом, большинство подростков демонстрируют высокий и средний уровни эмоционального интеллекта. Анализ результатов отдельных компонентов ЭИ подростков показал, что значения эмоциональной осведомленности (54 %), эмпатии (57 %), самомотивации (46 %) и управления собственными эмоциями (54 %) находятся на среднем уровне. При этом распознавание эмоций других людей находится на высоком уровне (37 %). В целом, подростки имеют умеренно развитую эмоциональную осведомленность, способность к управлению своими эмоциями и эмпатию, а также высокие способности к распознаванию эмоций других.

Результаты исследования уровня психологического климата в классе подростков показали, что атмосфера в коллективе в целом благоприятная. 20 % опрошенных отметили высокую степень благоприятности, что свидетельствует о доверительных отношениях и поддержке среди одно-

классников. 57 % подростков характеризуют климат на среднем уровне благоприятности, что указывает на нейтрально-комфортную обстановку с возможными затруднениями в межличностном взаимодействии. Пятая часть респондентов испытывают низкий уровень комфортности, что может приводить к трудностям в коммуникации и эмоциональному дискомфорту. 3 % подростков находятся на начальной стадии неблагоприятности, ощущая социальную изоляцию и негативные эмоции. В целом, большинство подростков чувствуют себя комфортно в классе, однако есть группа учащихся, испытывающих трудности в общении.

Для изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта подростков и их восприятия психологического климата в классе был проведен корреляционный анализ. В результате корреляционного анализа выявлено следующее: эмоциональный интеллект подростков положительно связан с восприятием психологического климата в классе ($r_s = 0,88$ при $p \leq 0,05$). Развитая эмоциональная осведомленность, способность управлять своими эмоциями ($r_s = 0,57$ при $p \leq 0,05$), самомотивация ($r_s = 0,67$ при $p \leq 0,05$), эмпатия ($r_s = 0,54$ при $p \leq 0,05$) и умение распознавать эмоции окружающих ($r_s = 0,62$ при $p \leq 0,05$) способствуют формированию благоприятной атмосферы в коллективе. Подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта легче адаптируются, реже испытывают межличностные конфликты и активнее участвуют в жизни класса. В целом, результаты исследования подтверждают, что эмоциональный интеллект является важным фактором, определяющим качество межличностных отношений и общий психологический комфорт в школьном коллективе.

Таким образом, выявлена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом подростков и их восприятием психологического климата в классе, которая является важным фактором успешной адаптации и социализации. С одной стороны, эмоциональный интеллект обуславливает качество взаимоотношений и общий климат в школе, способствуя осознанности, самопринятию и умению распознавать эмоции других. Эти навыки помогают подросткам разрешать конфликты и выстраивать гармоничные отношения. С другой стороны, позитивный психологический климат, основанный на доверии и поддержке, оказывает благоприятное воздействие на ЭИ учащихся.

Список использованной литературы

1. Лобанов, А. П. Эмоциональный интеллект: к проблеме операционализации понятия в контексте эмпирического исследования / А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Б. Б. Айсмонтас, А. В. Воронова // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е «Педагогические науки». – 2017. – № 7. – С. 69–74.

2. Лутошкин, А. Н. Психологический климат детского коллектива / А. Н. Лутошкин // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия ; сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 2001. – С. 57–58.

К содержанию

Д. А. ХИЛЬ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Лагуновская

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ЛЮДЕЙ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Поведение человека в конфликтных ситуациях можно отнести к сложной области изучения, охватывающей широкий спектр психологических, социологических и антропологических факторов. Понимание того, как люди ведут себя, сталкиваясь с конфликтом, имеет решающее значение для поддержания общественного порядка, разрешения споров и содействия мирному сосуществованию, что в итоге ведет к установлению в обществе социальной солидарности. В данной статье ставится следующая цель: исследовать влияние психологических и социокультурных факторов на конфликтные ситуации, а также охарактеризовать наиболее эффективные стратегии поведения как способы их преодоления.

Конфликты являются неизбежной частью человеческого взаимодействия, они возникают из-за различий во взглядах, ценностях и интересах. Поведение людей в конфликтных ситуациях представляет собой сложное взаимодействие психологических, социальных и эмоциональных факторов, которые влияют на их реакцию и результаты. Понимание поведения людей в конфликтных ситуациях имеет решающее значение для мирного разрешения конфликтов и укрепления позитивных отношений.

Ключевые аспекты поведения человека в конфликтных ситуациях связаны с эмоциональной сферой. Эмоции играют значительную роль в формировании реакций индивидов на конфликты, влияя на их восприятие, установки и поведение. Гнев, страх и фрустрация являются распространенными эмоциями, которые могут обострять конфликты и препятствовать эффективному общению и решению проблем. Люди могут действовать импульсивно или иррационально, когда их переполняют сильные эмоции, что приводит к дальнейшей эскалации конфликта.

Как стратегия и тактика поведения в конфликте, так и эмоциональное состояние во время конфликта не столько зависят от объективных параметров ситуации, психофизиологических и личностных особенностей участников, сколько от когнитивных установок личности, восприятия и оценки ими текущей ситуации, себя, партнера по конфликту, характера своих взаимоотношений с ним, собственного вклада в возникновение проблем [2].

Более того, когнитивные процессы также играют важную роль в формировании поведения людей в конфликтных ситуациях. Когнитивные предубеждения, такие как предвзятость подтверждения и ошибки атрибуции (психологический термин, обозначающий механизм объяснения причин поведения другого человека), могут искажать восприятие людьми конфликта и намерений другой стороны. Эти предубеждения могут способствовать недоразумениям, недопониманию в общении и усилению конфликта. Распознавая когнитивные предубеждения и устраняя их, люди могут улучшить свою способность видеть конфликт с разных точек зрения и работать над его разрешением.

Социальные факторы также влияют на поведение человека в конфликтных ситуациях. Социальные нормы, культурные различия и динамика власти могут определять то, как люди реагируют на конфликты и взаимодействуют с другими. Социальные идентичности, такие как этническая принадлежность, религия или национальность, могут обострять конфликты, подпитывая внутригрупповую динамику и усиливая враждебность по отношению к другой стороне. Поощряя межгрупповую эмпатию и взаимопонимание, люди могут преодолевать разногласия и стремиться к взаимопониманию и сотрудничеству.

Культурные убеждения и традиции также могут влиять на то, как индивиды воспринимают конфликты и реагируют на них. Например, в коллективистских культурах, где потребности группы имеют приоритет над индивидуальными желаниями, индивиды могут с большей вероятностью стремиться к гармонии и компромиссу в конфликтных ситуациях, чтобы поддерживать социальную сплоченность. Напротив, в индивидуалистических культурах, где ценятся личная автономия и независимость, индивиды могут быть более склонны отстаивать свои собственные интересы и потребности в конфликтах.

Эффективная коммуникация необходима для управления конфликтами и достижения конструктивных результатов. Навыки активного слушания, сопереживания и уверенного общения являются ключевыми компонентами эффективного разрешения конфликтов. Четко и уважительно выражая свои потребности и озабоченности, люди могут способствовать открытому диалогу и сотрудничеству, что приводит к взаимоприем-

лемым решениям конфликтов. Стратегии разрешения конфликтов могут способствовать продуктивным дискуссиям и достижению соглашений, которые затрагивают глубинные проблемы конфликта.

У. Томасом и Р. Х. Килменном были разработаны основные наиболее приемлемые стратегии поведения в конфликтной ситуации [1]. Избегание – это стратегия поведения человека в конфликтных ситуациях, когда люди предпочитают игнорировать конфликт или уклоняться от него, а не решать его напрямую. Приспособление – это стратегия поведения человека в конфликтных ситуациях, когда индивиды ставят потребности и заботы других выше своих собственных, чтобы поддерживать отношения и способствовать сотрудничеству. Конкуренция – это стратегия поведения человека в конфликтных ситуациях, когда индивиды ставят свои собственные интересы и цели выше интересов других, часто стремясь победить любой ценой. Компромисс – это стратегия поведения человека в конфликтных ситуациях, когда индивиды стремятся найти золотую середину, удовлетворяющую потребности и интересы всех вовлеченных сторон. Сотрудничество – это стратегия поведения людей в конфликтных ситуациях, когда люди работают вместе для определения общих целей, изучения множества точек зрения и выработки инновационных решений, которые приносят пользу всем вовлеченным сторонам.

Понимание поведения человека в конфликтных ситуациях имеет важное значение для содействия мирному разрешению и укрепления позитивных отношений. Признавая роль эмоций, когнитивных процессов и социальных факторов в формировании реакций людей на конфликты, мы можем разрабатывать стратегии эффективного управления конфликтами и налаживать более прочные связи с другими людьми. Развивая эмпатию, коммуникативные навыки и методы разрешения конфликтов, люди могут конструктивно справляться с конфликтами и работать над построением более гармоничного общества, основанного на сотрудничестве.

Список использованной литературы

1. Гришина, Н. В. Психология конфликта : учеб. пособие / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2014. – 576 с.
2. Платонов, Ю. П. Психология конфликтного поведения / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2009. – 544 с.

К содержанию

В. Ю. ЦАРИКЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

КОППИНГ-СТРАТЕГИИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ

В психологии копинг определяется как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление внутренними или внешними требованиями, вызывающими стресс. Эффективность копинга зависит от характера события, его значимости для индивида и наличия доступных ресурсов для его преодоления. Когнитивная модель стресса и совладания Р. С. Лазаруса, С. Фолкман, подчеркивает роль оценки ситуации (первичная и вторичная оценка) в формировании реакции на стресс. Первичная оценка определяет, представляет ли ситуация угрозу для человека. Вторичная же оценка оценивает ресурсы и способы совладания, доступные человеку. Исследования показывают, что выбор стратегии зависит от возрастных особенностей, уровня эмоциональной зрелости и социального окружения личности.

Подростковый и юношеский возраст являются ключевыми этапами в развитии личности. Именно в эти периоды формируются основные механизмы личностной саморегуляции. Данные возрастные этапы имеют много сходства в плане внешних условий социальной ситуации развития, в частности, включенность молодых людей в образовательный процесс и сохраняющаяся зависимость от опекающих взрослых. Однако имеют место и существенные различия. Так, подростковый возраст, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, охватывает период от 10–11 до 14–15 лет. Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками. Подросток становится более чувствительным к мнению окружающих, его переживания приобретают яркую окраску, а внутренний мир насыщен разнообразными эмоциями. Временные рамки раннего юношеского возраста приходятся на период 15–17 лет. Ведущей деятельностью юношеского возраста становится учебная деятельность, в рамках которой происходит профессиональное самоопределение и планирование будущего. На этом фоне активно развиваются самосознание и мировоззрение личности, молодой человек приобретает качества зрелой личности, способной к самостоятельной социальной жизнедеятельности. В этой связи можно ожидать, что стратегии совладающего поведения могут отличаться у подростков и юношей, так как они находятся на разном уровне личностной зрелости и решают различные задачи развития.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей копинг-стратегий подростков и юношей. Для сбора эмпирических данных мы использовали опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман). Выборку исследования составили 69 обучающихся, из них 35 человек в возрасте 14–15 лет (старший подростковый возраст) и 34 человека в возрасте 16–17 лет (ранний юношеский возраст).

Мы подсчитали процентную долю подростков и юношей исследуемой выборки, продемонстрировавших разную частоту использования стратегии совладающего поведения, а также различия между эмпирическими группами в выраженности стратегий совладающего поведения с помощью Т-критерия Стьюдента. Данные представлены в таблице.

Таблица – Стратегии совладающего поведения подростков и юношей, в %

Стратегии совладающего поведения	Частота использования стратегии						t _{эпм}
	редкое		умеренное		выраженное		
	п	ю	п	ю	п	ю	
конфронтация	20	12	71	73	9	15	0,1
дистанцирование	6	9	71	62	23	29	0,4
самоконтроль	37	32	60	65	3	3	-
поиск социальной поддержки	23	35	71	56	6	9	0,6
принятие ответственности	23	41	63	53	14	6	1,6
бегство-избегание	9	9	63	70	28	21	0,5
планирование решения	34	47	54	47	12	6	1,1
положительная переоценка	9	32	82	56	9	12	1,2

Примечание. В таблице обозначено «п» – подростки; «ю» – юноши

Данные таблицы свидетельствуют о том, что как у подростков, так и у юношей преобладает умеренная частота использования всех стратегий совладающего поведения, ее демонстрируют часто более половины респондентов исследуемой выборки. При этом статистически значимых различий между подростками и юношами в частоте использования различных стратегий совладающего поведения не выявлено. Возможно, это объясняется тем, что респонденты исследуемой выборки являются обучающимися средней школы, т. е. находятся в сходных социальных условиях, не имеющих динамики. Следовательно, у молодых людей не было необходимости перестраивать способы своей поведенческой и эмоциональной саморегуляции. Тем не менее, выявлены некоторые

различия, которые можно отнести к возрастным особенностям респондентов.

Чаще всего как подростки, так и юноши исследуемой выборки прибегают к таким стратегиям совладания, как дистанцирование и самоконтроль. Причем юноши несколько чаще прибегают к дистанцированию, а подростки – к бегству-избеганию. Это свидетельствует о склонности респондентов к эмоциональному отстранению от проблем для снижения стресса. При этом подростки чаще просто игнорируют проблемы, а юноши рассматривают их как незначимые.

В группе юношей наблюдается увеличение доли тех, кто активно использует стратегию конфронтации по сравнению с подростками, а также более выраженное применение дистанцирования. Это может свидетельствовать о большей готовности к активному противостоянию трудностям или же о склонности к эмоциональному отстранению для снижения напряжения. При этом уровень поиска социальной поддержки у юношей несколько ниже. Такой результат может говорить о большей самостоятельности или трудностях в установлении доверительных социальных контактов.

Также у юношей несколько реже, чем у подростков исследуемой выборки, встречается выраженное и умеренное использование стратегии принятия ответственности и чаще редкое использование данной стратегии. Это может свидетельствовать о том, что юноши начинают активно искать основания для собственной идентичности и отстраняются от анализа норм и требований социума, погружаясь в мир собственных переживаний и оценок, но при этом не в полной мере осознают свою роль в решении возникающих проблем.

Уровень использования стратегии самоконтроля, планирования решения и положительной переоценки у подростков и юношей преимущественно находится на низком или умеренном уровне. Более половины подростков и юношей используют ее умеренно, а третья часть респондентов – редко. Это свидетельствует о недостаточном уровне навыков эмоциональной и поведенческой регуляции у обучающихся, что является закономерной особенностью и, вместе с тем, задачей развития рассматриваемых возрастных этапов.

Итак, стрессовые ситуации и психологические нагрузки являются неотъемлемой частью жизни подростков и юношей. Полученные данные указывают на необходимость систематической психолого-педагогической поддержки подростков и юношей в ситуации совладания со стрессом.

К содержанию

В. Ю. ЦАРИКЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

ОСОБЕННОСТИ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый период – это время бурного физического, психологического и социального развития. Формирование собственной идентичности, стремление к независимости и принятию сверстниками создают благодатную почву для переживания одиночества, которое в этом возрасте имеет свои специфические черты, отличающие его от одиночества взрослых или детей младшего возраста.

Исследования, посвященные подростковому одиночеству, подчеркивают его многогранность. Одиночество не является просто отсутствием социальных контактов, а представляет собой сложное субъективное переживание, связанное с неудовлетворенностью глубинных психологических потребностей. Как отмечает И. С. Кон, одиночество может быть «вынужденным», например, из-за переезда, смены школы или болезни, и «избранным», являющимся осознанным выбором уединения для самоанализа или творчества [1]. В подростковом возрасте граница между этими типами часто размыта. Подросток может изолироваться от сверстников из-за чувства неприятия, но в то же время испытывать острую потребность в близких отношениях.

Р. С. Немов подчеркивает важность социально-психологических потребностей подростков: потребность в принадлежности, признании, самоутверждении [3]. Неудовлетворение этих потребностей становится плодородной почвой для возникновения и усиления ощущения одиночества. Это может проявляться в различных формах: депрессии, снижении самооценки, агрессивном поведении, социальной фобии или асоциальном образе жизни.

С. Г. Корчагина делает акцент на роли самооценки в формировании переживания одиночества у подростков. Низкая самооценка, основанная на критике со стороны сверстников или неудачах в учебе или личной жизни, может усиливать чувство одиночества и изоляции [2]. Постоянное сравнение себя с другими, особенно в контексте социальных сетей, также способствует усугублению этого переживания. Идеализированные образы в онлайн-пространстве могут приводить к чувству неполноценности и усугублять ощущение одиночества.

Конфликты в семье могут стать дополнительным фактором риска, усиливающим чувство одиночества у подростков. Отсутствие поддержки

и понимания со стороны родителей усложняет ситуацию и ограничивает возможности подростка в поиске компенсации в других сферах жизни.

Социальные сети, хотя и предоставляют возможности для общения и поиска поддержки, могут также приводить к усилению чувства одиночества. Постоянное сравнение себя с другими, стремление к идеальному образу жизни и боязнь отставания могут приводить к усугублению ощущения изоляции и неполноценности.

Целью нашего исследования стало определение особенностей чувства одиночества подростков. При проведении исследования был использован дифференциальный опросник одиночества Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева (краткая версия). Выборку исследования составили 35 подростков в возрасте 14–15 лет.

Мы подсчитали процентную долю респондентов исследуемой выборки, продемонстрировавших различные уровни по шкалам оценки одиночества, содержащиеся в методике. Данные представлены в таблице.

Таблица – Переживание одиночества подростками, в %

Уровень выраженности шкал	Шкалы оценки одиночества		
	общее одиночество	зависимость от общения	позитивное одиночество
низкий	66	–	48,5
средний	26	77	48,5
высокий	9	23	3

Данные, полученные с помощью методики «Дифференциальный опросник одиночества» Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева показали следующее. По шкале общего одиночества у большей части подростков (66 %) показатели низкие, что свидетельствует о незначительном переживании или отсутствии переживаний одиночества; 26 % опрошенных находятся в средней группе, указывая на слабое чувство одиночества; лишь 9 % респондентов демонстрируют высокие значения, характеризующие значительное переживание одиночества. Таким образом, выраженное общее одиночество у большинства подростков отсутствует. Только третья часть подростков в той или иной мере устойчиво переживает чувство одиночества.

По шкале «зависимость от общения» низкие значения отсутствуют, что говорит о наличии потребности в общении у всех подростков исследуемой выборки. При этом 77 % респондентов находятся в группе средней выраженности этого показателя, отражая здоровую потребность в общении, а 23 % опрошенных – в группе с высокой степенью

выраженности зависимости от общения, что указывает на потенциальный дискомфорт подростков при отсутствии социальных контактов.

По шкале «позитивное одиночество» подростки исследуемой выборки продемонстрировали равномерное распределение между низкими (48 %) и средними (48 %) значениями. Высокий уровень позитивного одиночества наблюдается только в единичном случае. Этот факт указывает на то, что подростки еще не могут самостоятельно наполнять свою жизнь содержанием, напрямую не связанным с социальными контактами. Они постоянно нуждаются во взаимодействии с другими людьми, в частности, со сверстниками, в рамках которого они определяют содержание своей активности.

Полученные данные служат подтверждением того, что подростковый возраст является периодом активного становления социальных контактов, в частности, контактов со сверстниками, которые являются источником содержания деятельности молодых людей и основой для их личностного развития. Отсутствие таких контактов может негативно отразиться как на эмоциональном состоянии подростков, так и на личностном развитии в целом. В этой связи необходимо обеспечить конструктивное содержание деятельности, в связи с которой осуществляется взаимодействие подростков со сверстниками, и оказывать необходимую помощь подросткам, не сумевшим наладить общение с ровесниками.

Список использованной литературы

1. Кон, И. С. Многоликое одиночество / И. С. Кон // Знание – сила. – 1986. – № 12. – С. 42–44.
2. Корчагина, С. Г. Психология одиночества : учеб. пособие / С. Г. Корчагина. – СПб. : Изд-во МПСИ, 2008. – 228 с.
3. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1994. – 693 с.

К содержанию

Н. Н. ЧАЙЧИЦ

Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка

Научный руководитель – Е. А. Лемех

ПРОБЛЕМА КАТЕГОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Категория взаимодействия является одной из основных категорий, позволяющих понять природу явлений окружающей действительности,

в том числе и психических явлений, определяемая как форма развития и осуществляемая в пространстве,

В философии и психологии под взаимодействием понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [11]. При этом само взаимодействие является причинно-обусловленным, порождаемым как внутренней активностью самих взаимодействующих объектов, так и действием внешних по отношению к ним сил. При этом взаимодействие понимается как универсальный способ осуществления взаимосвязи и взаимоотношений субъектов на разных уровнях их организационной структуры и функционирования.

В психологии категория взаимодействия используется чаще всего для раскрытия явлений межличностного характера. В широком смысле взаимодействие представляет собой личный контакт двух и более человек, в результате которого происходят изменения их поведения, деятельности, отношений и установок. В узком смысле взаимодействие рассматривается как система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение других участников взаимодействия [11]. Можно говорить, что категория взаимодействия охватывает множество явлений, порождаемых фактом контактов людей друг с другом, а также множество процессов, разворачивающихся при реализации этих контактов. Следовательно, существует проблема структурирования отношений между понятиями, которые входят в содержание категории взаимодействия и тем самым раскрывают его сущность. Так, категория взаимодействия оказывается тесно связана с такими понятиями, как общение, деятельность, отношения. Следовательно, существует необходимость рассмотрения содержания, структуры и дифференциации данных понятий. А. Л. Журавлев отмечает, что «...категория взаимодействия исследована недостаточно, не выделены социально-психологические характеристики, которые бы позволяли его конкретно оценить и описывать практическое взаимодействие людей» [5, с. 28].

В русскоязычной психологии можно выделить четыре основных подхода к определению сущности взаимодействия:

- взаимодействие рассматривается как процесс деятельности;
- процесс общения;
- межличностные отношения;
- межличностное взаимодействие как самостоятельная категория.

Взаимодействие как деятельность рассматривается в трудах таких исследователей, как М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн,

Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин и др. В рамках этого подхода значимым представляется рассмотреть соотношение таких понятий, как «взаимодействие», «деятельность», «общение», «совместная деятельность».

Сущность взаимодействия зачастую сводится исследователями к совместной деятельности, к ее социальной природе и организации [4; 5; 10]. В настоящее время существует ряд исследований, посвященных изучению различных аспектов совместной деятельности, отличительными признаками которой являются пространственное и временное сопричастие участников, наличие единой цели, разделение процесса совместной деятельности между участниками, возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений (Г. В. Дьяконов, А. Л. Журавлев, А. Л. Венгер, Я. Л. Коломинский, А. К. Маркова, Н. Н. Обозов, В. В. Рубцов, Л. И. Уманский, Г. А. Цукерман, Н. П. Щербо, М. Г. Ярошевский). Совместная деятельность выступает как распределение и обмен способами действия между участниками деятельности для достижения совокупного результата. Целостная система активности взаимодействующих индивидов выступает как способ реализации совместной деятельности, а ее участники – как совокупный субъект активности.

Понятие «взаимодействие» употребляется также в контексте проблем общения. По поводу соотношения этих понятий в русскоязычной психологии существуют различные мнения [4]. Так, ряд исследователей понятие «общение» рассматривают шире, чем понятие «взаимодействие» (В. С. Агеев, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Панферов, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский). В. Н. Панферов, в частности, указывает, что взаимодействие должно рассматриваться как составная часть понятия общения. Г. М. Андреева отмечает, что процесс взаимодействия включен в понятие «общение» в качестве его интерактивной стороны вместе с процессом обмена информацией (коммуникативная сторона общения) и процессом восприятия людьми друг друга (перцептивная сторона общения) [2]. Приверженцы другой точки зрения либо отождествляют взаимодействие с общением, либо рассматривают его как более широкую категорию (А. А. Бодалев, М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская). А. А. Бодалев определяет общение как взаимодействие людей, при котором они познают друг друга, вступают в те или иные взаимоотношения и при котором между ними устанавливается определенное взаимоотношение [3]. М. И. Лисина понимает под общением взаимодействие двух или более людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [7].

Взаимодействие в контексте категории отношений рассматривалось такими отечественными психологами, как К. А. Абульханова-Славская,

Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев и др. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют идеи В. Н. Мясищева, который разработал психологическую концепцию отношений личности. В этой концепции отношения рассматриваются как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности [9]. Структура отношений личности, по В. Н. Мясищеву, состоит из двух компонентов: эмоционального и оценочного [9]. В дальнейшем В. Н. Мясищев стал рассматривать эту структуру более дифференцированно и включил в нее не только эмоции и оценку субъекта, но и понимание им других людей. Последний компонент рассматривается как когнитивный аспект социальной перцепции, определяемой как «...восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов» [9, с. 257].

Рассматривая взаимосвязь понятий «взаимодействие» и «отношения», В. Н. Мясищев подчеркивал, что взаимодействие, исходя из самого термина, носит действенный характер и, следовательно, близко к действию. Таким образом, межличностное взаимоотношение – это структурная характеристика межличностного взаимодействия, взаимная готовность партнеров к определенному типу переживаний и действий [9].

Межличностное взаимодействие как самостоятельная категория представлена в трудах таких исследователей, как Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, Е. С. Кузьмина, А. В. Петровский, В. А. Петровский и др. Некоторые ученые предпочитают говорить о взаимосвязанном, тем не менее, самостоятельном существовании общения как коммуникации и взаимодействия как интеракции. Так, Я. Л. Коломинский определяет межличностное взаимодействие как информационный и предметный контакт между людьми, где в процессе общения реализуются, проявляются и формируются их отношения [6].

Необходимо отметить, что, несмотря на значительное количество исследований особенностей межличностного общения, проблемы роли взаимодействия в общении и соотношения данных категорий остаются недостаточно изученными. Так, Б. Ф. Ломов сформулировал представление о «взаимодейственности» общения, которое имеет большое значение для понимания природы взаимодействия в общении. Подход к пониманию взаимодействия как интерактивной составляющей общения позволяет, с одной стороны, исключить отрыв взаимодействия от коммуникации, а с другой – избежать их отождествления [8]. Н. Н. Обозов подчеркивает, что общение, являясь фундаментальным понятием психологии межличностного взаимодействия, раскрывает его динамическую и процессуальную стороны, причем взаимодействие понимается как обмен идеями, интересами, а также

как формирование установок и усвоение людьми общественно-исторического опыта [10].

Значимую роль в дифференциации категорий «взаимодействие», «общение» и «отношение» сыграл В. Н. Мясищев, который выделил категории, обозначающие состояние (отношение и взаимоотношение), и категории, указывающие на процесс (общение и взаимодействие) [9].

Осмысление соотношения данных ключевых психологических категорий также представлено в исследованиях Г. М. Андреевой, Е. Е. Алексеевой, А. А. Бодалева, Г. В. Дьяконова, Г. А. Ковалева, Н. В. Казариновой, Я. Л. Коломинского Е. А. Панько, А. М. Счастной, Л. В. Финькевич и др. Ими разработана концепция межличностного взаимодействия, в которой четко разграничены понятия «взаимоотношения», «общение» и «взаимодействие». В рамках данной концепции отношение понимается как внутреннее состояние личности, содержанием которого является эмоциональное и когнитивное отражение, вызванное другим человеком. Взаимоотношения – это «лично значимое эмоциональное, образное и интеллектуальное (когнитивное) отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние и допускает взаимность» [1, с. 21]. Общение – это поведение субъектов, в процессе которого проявляются и развиваются их межличностные отношения. Взаимодействие же рассматривается сторонниками данной концепции как образование, как коммуникативная деятельность, представляющая собой диалектическое единство внутренних психологических инстанций и внешнего наблюдаемого поведения. Внутренними инстанциями в данном случае выступают межличностные отношения, а внешними – общение [9].

Анализ существующих взглядов на категорию «взаимодействие» свидетельствует о том, что авторы характеризуют ее с разных позиций при отсутствии единой теоретической модели. Современные представления не дают целостного понимания взаимодействия, которое рассматривается и как самостоятельная категория, и как интерактивная сторона общения, и как вариант деятельности индивида, и как вид человеческой активности в целом. Вопрос о структуре и механизмах межличностного взаимодействия остается открытым, хотя отдельные их элементы и проявления изучаются и анализируются.

Список использованной литературы

1. Алексеева, Е. Е. Взаимоотношения педагогов и детей в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Е. Алексеева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2003. – 23 с.

2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект пресс, 2002. – 364 с.
3. Бодалев, А. А. Психология личности и общения / А. А. Бодалев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 256 с.
4. Дьяконов, Г. В. Экзистенциально-онтологическая концепция диалога / Г. В. Дьяконов // Психология общения: социокультурный анализ : материалы Междунар. конф., Ростов-на-Дону, 30 окт. – 1 нояб. 2003 г. / под ред. А. А. Бодалева, П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – С. 114–116.
5. Журавлев, А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования / А. Л. Журавлев // Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М. : Наука, 1988. – С. 19–36.
6. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
7. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни / М. И. Лисина // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учеб. пособие / ред.-сост. Г. В. Бурменская. – 2-е изд. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – С. 148–167.
8. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Псих. журн., 1981. – Т. 2, № 5. – С. 3–22.
9. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
10. Обозов, Н. Н. Модель регуляции совместной деятельности / Н. Н. Обозов // Соц. психология. – Л., 1979. – С. 125–139.
11. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

К содержанию

А. Г. ЧАУС

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВРАЖДЕБНОСТИ

Коммуникативная агрессивность является распространенным феноменом, особенно среди молодежи, в условиях динамичного развития общества и социально-личностного взаимодействия. В современном мире, где коммуникация часто происходит не только в реальном, но и в вирту-

альном пространстве, агрессивные формы общения становятся все более распространенными и заметными. Они могут проявляться в различных формах, таких как вербальная агрессия, сарказм, ирония и иные способы выражения негативных эмоций. Одним из факторов, которые влияют на уровень коммуникативной агрессивности, является враждебность.

У студентов с разным уровнем враждебности наблюдаются разные особенности коммуникативной агрессивности. Уровень враждебности как черта личности влияет на то, как человек воспринимает и интерпретирует поведение других, а также на склонность к проявлению агрессии в межличностном общении.

Выборку эмпирического исследования составили 90 респондентов, из которых 30 студентов психолого-педагогического факультета, 30 студентов факультета физического воспитания и спорта и 30 учащихся колледжа транспорта и сервиса. Количество девушек в данной выборке 65,56 % (59 респондентов), юношей – 34,44 % (31 респондент). Количество девушек из колледжа – 53,33 % (16 респондентов), количество юношей – 46,67 % (14 респондентов). Количество девушек-психологов из выборки – 83,33 % (25 студенток), количество юношей-психологов – 16,67 % (5 студентов). Количество девушек с факультета физического воспитания и спорта – 63,33 % (19 студенток), количество юношей – 36,67 % (11 студентов). Средний возраст выборки 18 лет. Для эмпирического исследования были выбраны следующие методики: «Диагностика коммуникативной агрессивности» В. В. Бойко, «Опросник враждебности Басса-Дарки, BDHI».

Установлено, что из всей выборки респондентов количество человек с высоким уровнем коммуникативной агрессивности составили 26,67 % (24 человека), со средним уровнем – 33,33 % (30 человек), с низким уровнем – 40 % (36 человек).

В группе студентов психолого-педагогического факультета (далее ППФ): количество человек с высоким уровнем коммуникативной агрессивности – 13,33 % (4 человека), со средним уровнем – 26,67 % (8 человек), с низким уровнем – 60 % (18 человек).

В группе учащихся колледжа «БГКТиС» (далее КТиС): количество человек с высоким уровнем коммуникативной агрессивности составили 10 человек (33,33 %), со средним уровнем – 7 человек (23,33 %), с низким уровнем – 13 человек (43,33 %).

В группе студентов специальности факультета физического воспитания и спорта количество человек с высоким уровнем коммуникативной агрессивности – 10 человек (33,33 %), со средним уровнем – 15 человек (50 %), с низким уровнем – 5 человек (16,67 %).

Респонденты с высоким уровнем агрессивности чаще демонстрируют высокий индекс агрессии (16,67 %), высокий уровень враждебности (18,89 %) и выраженную вербальную агрессию (20 %). Это свидетельствует о том, что коммуникативная агрессивность проявляется не только в манере общения, но также влияет на общий уровень агрессии и враждебности, что может отражаться на межличностном взаимодействии.

Спонтанная агрессия наиболее ярко выражена у респондентов с высоким уровнем коммуникативной агрессивности (20 %), тогда как у респондентов с низким уровнем этот показатель составляет всего 3,33 %. Это может говорить о том, что люди с высокой агрессивностью более склонны к импульсивным эмоциональным реакциям. В то же время неспособность тормозить агрессию встречается как у респондентов с высоким уровнем коммуникативной агрессивности (10 %), так и у респондентов со средним уровнем (24,44 %).

Результаты эмпирического этапа показали, что у части выборки зафиксированы высокие значения, сопряженные с повышенной враждебностью и вербальной агрессией.

В ходе сравнительного анализа выявлены различия между студентами разных специальностей: на психолого-педагогическом факультете чаще встречаются низкие уровни агрессии и более выраженные навыки саморегуляции, в то время как у студентов технических и спортивных направлений прослеживаются более выраженные агрессивные и конфликтные тенденции.

Важно отметить, что агрессивность и враждебность не всегда проявляются в равной степени. Некоторые люди могут быть враждебными в мыслях и чувствах, но не проявлять агрессию в поведении, и наоборот. Студенты с разным уровнем враждебности могут нуждаться в разных видах психологической помощи для снижения уровня агрессивности и улучшения навыков общения.

К содержанию

К. В. ЧЕБАН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Г. Н. Казаручик

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ ДИСЛАЛИИ

Среди детей дошкольного и школьного возраста неправильное звукопроизношение чаще всего является единственным дефектом всей речи ребенка: понимание речи в этих случаях оказывается полноценным, полноценны и словарь, и грамматический строй. Такие случаи нарушения звукопроизношения принято называть дислалией. Дислалия – нарушения звукопроизношения при нормальном слухе, интеллекте и сохранной иннервации мышц артикуляционного аппарата.

Большой вклад в изучении дислалии привнесли Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев, О. В. Правдина, С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун и др. Они рассматривали общую характеристику дислалии, и, в результате, создали надежный фундамент для дальнейшего изучения данного нарушения. Это расстройство речи может в меньшей степени, по сравнению с другими речевыми нарушениями, повлиять на понимание и восприятие речи окружающими людьми, а также на общение и социальное взаимодействие. Однако нарушенное звукопроизношение все же ограничивает возможности людей, например, при выборе профессий, где речь играет одну из главных ролей. Поэтому корректировать это нарушение надо. И делать это лучше в дошкольном возрасте, когда устранять дислалию несколько проще, по сравнению со школьным возрастом.

Необходимость своевременного выявления нарушений звукопроизношения и оказания логопедической помощи по их устранению обусловили цель исследования: охарактеризовать нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с разными формами дислалии. Исследование проводилось на базе ГУО «Начальная школа № 8 г. Бреста». В исследовании участвовали 6 воспитанников с дислалией, зачисленных в пункт коррекционно-педагогической помощи. Для обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста был использован речевой материал, предложенный Е. А. Стребелевой [2] и Г. В. Чиркиной [1]. Параллельно использовался наглядный материал Е. А. Стребелевой [2].

В ходе логопедического обследования, направленного на анализ состояния звукопроизносительной стороны речи, у трех детей старшего дошкольного возраста была диагностирована функциональная дислалия. Следует отметить, что во всех трех случаях наблюдалась легкая степень

выраженности речевого нарушения, которая проявлялась в дефектном произношении ограниченного количества фонем (от одной до трех), также у детей не наблюдалось никаких дефектов артикуляционного аппарата.

Исходя из результатов обследования, искажениям или заменам подвергались звуки позднего онтогенеза, т. е. те фонемы, которые, согласно нормативам речевого развития, усваиваются детьми в последнюю очередь. Детальный анализ характера нарушений артикуляции показал, что в большинстве случаев сложные по артикуляционной структуре звуки заменялись на более простые артикуляторно фонемы. Данная тенденция прослеживалась как при изолированном произнесении звука, так и в спонтанной речевой продукции.

Наиболее часто встречающимися видами фонетических замен были:

1. Параротацизм: замена звука [Р] на звуки [Й] или [Л]. Этот вид нарушения артикуляции характеризуется неспособностью ребенка правильно вибрировать кончиком языка, что приводит к замене вибранта [Р] на другие, более простые по артикуляции звуки. В данном случае, наблюдалась замена на переднеязычный [Л] и среднеязычный [Й].

2. Параламбдацизм: замена звука [Л] на звуки [Й] или [У]. При данном нарушении артикуляции ребенок испытывает трудности с подъемом кончика языка к альвеолам (верхним деснам). Вследствие этого, звук [Л] замещается на близкие по артикуляции, но более простые в произношении звуки [Й] и [У], которые также формируются при участии средней части спинки языка.

Таким образом, выявленные у детей нарушения звукопроизношения свидетельствуют о незавершенности формирования артикуляторных навыков, необходимых для правильного произнесения звуков позднего онтогенеза. Полученные данные подчеркивают необходимость проведения целенаправленной логопедической коррекции, направленной на нормализацию звуковой стороны речи у обследованных детей.

У трех детей из шести была выявлена механическая дислалия. Этиология данного речевого нарушения обусловлена наличием органических дефектов периферического речевого аппарата. У обследованных детей были диагностированы следующие анатомо-физиологические особенности строения артикуляционного аппарата:

1. Укороченная подъязычная уздечка. Укорочение подъязычной связки ограничивает вертикальную подвижность языка, что затрудняет поднятие кончика языка к альвеолам и, как следствие, препятствует правильному произнесению переднеязычных звуков.

2. Макроглоссия (массивный язык). Увеличенный объем языка затрудняет выполнение точных артикуляционных движений, необходимых для четкого произнесения фонем. Макроглоссия может влиять на арти-

куляцию различных групп звуков, включая сонорные, свистящие и шипящие.

3. Макрохейлия (массивные губы). Увеличенные размеры губ могут оказывать влияние на формирование губных и губно-зубных звуков.

4. Адентия/гиподентия (отсутствие/недостаток зубов): Отсутствие или недостаточное количество зубов создает препятствия для правильного формирования воздушной струи и артикуляции зубных звуков.

Анализ звукопроизношения детей с механической дислалией показал, что нарушения артикуляции чаще всего затрагивают целые группы звуков, а не отдельные фонемы. В ходе обследования были зарегистрированы искажения и замены как сонорных ([Р], [Л]), так и свистящих ([С], [З]) и шипящих ([Ш], [Ж]) звуков.

Наиболее часто встречались следующие фонетические замены:

1. Параротаизм: замена звука [Р] на звуки [Й] или [Л], обусловленная ограничением подвижности языка.

2. Параламбдаизм: замена звука [Л] на звуки [Й] или [У], также связанная с трудностями подъема кончика языка.

4. Парасигматизм: замена звука [С] на [Ш] и звука [З] на [Ж]. Этот дефект может быть обусловлен массивностью языка.

Полученные данные свидетельствуют о том, что органические дефекты периферического речевого аппарата приводят к системным нарушениям артикуляции у детей.

Таким образом, функциональная дислалия связана с незрелостью речевых механизмов, в то время как механическая дислалия обусловлена органическими дефектами речевого аппарата. Это различие в этиологии определяет и характер речевых нарушений: при функциональной дислалии наблюдается ограниченное количество замен, связанных с упрощением артикуляции, при механической – нарушения носят более системный характер и затрагивают большее количество звуков. Различия в этиологии и проявлениях дислалии определяют необходимость дифференцированного подхода к логопедической коррекции.

Список использованной литературы

1. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2003 – 240 с.

2. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 182 с.

К содержанию

А. Н. ЧЕРКАС

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Корчинская

ИНИЦИАЦИЯ ЧЕРЕЗ БОЛЬ: КАК СТРАДАНИЕ ФОРМИРУЕТ ЭМПАТИЮ

Эмпатия играет важную роль в межличностном общении, позволяя делиться опытом, потребностями и желаниями между людьми и обеспечивая «эмоциональный мост», который позволяет нам воспринимать эмоции других, резонировать с ними эмоционально и когнитивно, принимать точку зрения других и различать собственные и чужие эмоции. Несмотря на цифровизацию современного общества, эмпатия продолжает выступать ключевым элементом во взаимодействии между людьми.

Главной особенностью эмпатии является то, что она помогает объединять людей между собой. В связи с эволюционным развитием этой способности мозга эмоциональная эмпатия легче всего происходит среди членов одного и того же «племени» [5]. Люди склонны испытывать наибольшую эмпатию к другим людям, которые выглядят или действуют как они, к другим, которые страдали похожим образом, или к тем, кто разделяет общую цель.

Например, во многих древних культурах становление мужчины невозможно было без ритуала инициации. Это процесс, в котором мальчик-подросток покидал мир детства, прощался с безопасностью, материнской защитой, и вступал в мир мужчин – через преодоление боли, страха и одиночества. В древней Спарте мальчиков разлучали с семьями и отправляли в агоге – жестокую военную школу – где они учились выживать, терпеть лишения и побеждать [4]. Подобные практики продолжают существовать по сей день в африканских племенах и сибирских шаманских практиках. Важно отметить, что их объединяет несколько ключевых моментов: изоляция от общества, лишение привычных вещей, испытывание боли и возвращение в общество в новом статусе [1].

На первый взгляд, это выглядит, как прямое насилие, которое должно порождать жестокость. Когда человек проходит через физическую боль и лишения, его психика сталкивается с фундаментальным кризисом. Он теряет опору в комфорте, в защите и нахождении рядом со своими близкими. Подобная ситуация порождает чувство страха, одиночества и беспомощности. Однако важно отметить, что такой подход преследует цель не только напугать и сделать человека бесчувственным. Страдания, которые возникают при таком подходе, имеют воспитательную ценность. Смысл таких страданий заключался не в том, чтобы сделать юношу

сильным и безжалостным, а в том, чтобы он прочувствовал спокойствие мира, ценность благ, имеющихся у общества, теплоту и важность личных контактов [2]. Так, через потерю привычных вещей, он осознает их ценность. Как отмечает Helen Riess, эмпатия требует когнитивных, эмоциональных, поведенческих и моральных способностей, чтобы понимать и реагировать на страдания других. Сострадание – это ответ на восприятие чужого страдания и оно не может существовать без эмпатии, поскольку они являются частью того же континуума восприятия и реагирования, который перемещает людей от наблюдения к действию [5].

С психологической точки зрения, это процесс трансформации «я», когда человек учится справляться с эмоциями, отличать реальные угрозы от мнимых, распознавать свои слабости и управлять ими. Формирующаяся в результате личная позиция отвечать за себя и свои поступки позволяет не бояться брать ответственность за принятые решения [1]. Осознание того, что страдание – это часть жизни, и оно не обязательно превращает человека в жертву или жестокого мстителя, позволяет ценить как свой, так и чужой опыт. Платон в своем труде «Государство», описывал воспитание стражей следующим образом: «Жесткость без разума превращается в жестокость, а сила без мудрости – в тиранию» [3, с. 65]. Таким образом, через процесс инициации индивида создается «фундамент» для сострадания и эмпатии.

Сегодня, в эпоху информационного переизбытка и эмоциональной перегрузки, мы редко сталкиваемся с подлинной инициацией. Однако внутренние кризисы, утраты и потрясения случаются в нашей жизни регулярно. Поэтому важно сохранить такую сложную способность, как эмпатия, которая позволяет людям понимать и чувствовать эмоциональное состояние других и сострадать им.

Список использованной литературы

1. Козлов, В. В. Околосмертный опыт и трансформация личности / В. В. Козлов // Известия Иркутского гос. ун-та. Сер. Психология. – 2015. – Т. 11. – С. 62–72.
2. Конрад, Л. Агрессия, или Так называемое зло / Л. Конрад. – М. : Изд-во АСТ, 2023. – 416 с.
3. Платон. Государство / Платон. – М. : Изд-во АСТ, 2023. – 448 с.
4. History (J.) Ducat Spartan Education. Youth and Society in the Classical Period. Trans / E. Stafford, P.-J. Shaw, A. Powell. – Swansea : Classical Press of Wales, 2006.
5. Riess, H. The Science of Empathy / H. Riess // Journal of Patient Experience. – 2017. – № 4 (2). – P. 74–77.

К содержанию

И. С. ЧЕРНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Корчинская

ТЕНИ ГЕНИАЛЬНОСТИ: ПРЕСТУПНЫЕ ГЕНИИ В ИСТОРИИ

Человек гениальный, но человек преступный – это пусть и не самый распространенный феномен, но он довольно актуальный и интересует многих психологов и криминалистов. Интерес к тому, что движет такими личностями, позволяет глубже понять человеческую природу, мотивацию и психологию преступника. Гениальные убийцы привлекают внимание общественности, а популярность данной темы настолько велика, что она активно используется в литературе, кино и телевидении. Следует отметить, что обсуждение таких тем может поднимать важные социальные вопросы, такие как насилие, влияние среды и воспитания на поведение человека.

Итальянский профессор судебной медицины Ч. Ломброзо выразил следующее мнение: «Преступление есть биологическое явление, подобное рождению, смерти и другим неизбежным явлениям и процессам» [1, с. 7]. Первопричины преступного поведения он искал в морфологических аномалиях, таких как аномалии мозговых извилин, атрофия лобных извилин и затылочной доли; аномалии черепа, например, чрезмерно развитый лобный гребень, обнаруженный у 47 % преступников [2, с. 429–430]. Что касается страданий нервной системы, то они часто встречаются у убийц (45 %) и еще чаще у поджигателей (85 %), реже у воров (36 %) и бродяг (38 %), еще реже у насильников (33 %) [2, с. 432].

Под влиянием критики Ч. Ломброзо изменил свои взгляды, отойдя от биологического объяснения преступности, он признал существование наряду с «прирожденным» также и тип «случайного» преступника, поведение которого обусловлено не только биологическими, но и социальными факторами. Среди них он отмечал климатические, географические и другие [1, с. 7–8].

Также, согласно теории Ч. Ломброзо, фактором преступности является крайне неприятная внешность, но даже это не всегда является абсолютным показателем. Например, приятная наружность, черты лица, в общем, человека, которого едва ли можно заподозрить в плохом, были свойственны Чикатило, а ведь это «Красный партизан», «Ростовский потрошитель», «Советский Джек-потрошитель» [3, с. 196]. Примером может выступить и известный американский серийный убийца Тед Банди, отличавшийся внешней привлекательностью.

Также имеются психологические аспекты появления садизма и жестокости, первопричинами которых могут выступать дурное воспитание или отсутствие воспитания в целом. Ч. Ломброзо указывал, что беспризорность и отсутствие всякого воспитания имеют огромное влияние на преступность. Однако криминологическая характеристика личности предоставляет организованный тип преступника, который демонстрирует идеальную организованность в своем образе жизни, доме, работе и внешнем виде. Большинство таких преступников – перфекционисты, страдающие обсессивно-компульсивным расстройством, считающие себя значительно выше других [5, с. 256–257]. В их детстве, как правило, был доминирующий отец, со стабильной работой, с воспитанием, свободным от стрессов.

Как отмечает М. В. Пермяков, такие организованные убийцы получили высшее образование и отличаются высоким интеллектом, они также могут быть общительными, обаятельными и красноречивыми [5, с. 257]. Ярким примером служит ранее упомянутый Тед Банди, американский серийный убийца, насильник и некрофил. Молодой человек был блестящим студентом, увлекался политикой и работал в штабе Республиканской партии в Вашингтоне. Банди был необычайно организованным и расчетливым преступником. Он использовал свои обширные знания методов криминалистики, чтобы оставаться вне поля зрения властей. Он также обладал удивительным умением оставлять на месте преступлений минимум физических улик, никаких отпечатков пальцев [6].

Во время слушаний в суде он был признан полностью вменяемым, отказался от помощи государственного адвоката, решил защищать себя самостоятельно и проводить допросы свидетелей. Вел себя он экстравагантно, вступал в дискуссии с судьей, пользуясь своими знаниями в юриспруденции, убедительно отстаивая свою невиновность. Однако виновность его была признана, и ему была назначена высшая мера наказания – казнь на электрическом стуле [6].

Еще одной личностью с высоким интеллектом является Эдмунд Кемпер. Уже в раннем возрасте Кемпер проявлял зоосадизм. Свое первое убийство он совершил в возрасте 15 лет, убив своих бабушку и дедушку. Полиции он сознался в содеянном, объясняя свой поступок следующим образом: «Я хотел понять, каково это убить бабушку». В ходе психиатрической экспертизы его признали параноидальным шизофреником и отправили в психиатрическую клинику Атаскадеро. Но психиатры этой клиники не согласились с диагнозом, они говорили, что Кемпер вменяем и он осознавал свои действия во время убийства. Его IQ во время первого теста составил 136 баллов. Во время работы в Атаскадеро он снова прошел тест IQ, результат составил 145 баллов [4].

Следующий пример серийного убийцы – это Эндрю Кьюненен, который известен как мифоман. Учился он прекрасно, был очень сообразителен, а результат тестирования на IQ был равен 142. Будучи подростком, он приобрел репутацию изощренного лжеца, рассказывающего фантастические истории о его семье и личной жизни. Он также был искусен в изменении своей внешности в зависимости от того, каким он чувствовал себя более привлекательным в данный момент. Его мотивы убийств до сих пор неизвестны и являются предметом различных домыслов [4].

Как мы можем убедиться из вышеперечисленных примеров, не все теории Чезаре Ломброзо соответствуют действительности – существует категория убийц, которые имеют глубокие нарушения в психике, но отличаются высоким интеллектом и продуманной стратегией действий при совершении преступлений. Данный контраст является сложной и интересной темой для научных исследований в области криминологии и криминальной психологии. Однако стоит отметить, что глубокий анализ подобных случаев помогает разобраться в психологии поведения крайне сложной категории преступников.

Список использованной литературы

1. Гунин, О. А. Преступник, кто он таков, какова его личность / О. А. Гунин // Вестник магистратуры. – 2014. – № 4-3 (31). – С. 7–11.
2. Ломброзо, Ч. Гениальность и помешательство. Человек преступный / Ч. Ломброзо. – СПб. : Азбука, 2022. – 731 с.
3. Павлов, Е. В. Чезаре Ломброзо: современное видение / Е. В. Павлов // Вестник магистратуры. – 2016. – № 12-2 (63). – С. 196–199.
4. Пархоменко, А. Преступные гении: серийные убийцы с высоким QI / А. Пархоменко // Zakonia.ru. – URL: <https://www.zakonia.ru/analytics/prestupnye-genii-serijnye-ubijtsy-s-vysokim-iq> (дата обращения: 16.04.2025).
5. Пермяков, М. В. Психологическое профилирование серийных убийц, обладающих повышенной общественной опасностью / М. В. Пермяков, В. В. Котов, Н. В. Рачева // Научно-практический журнал «Юридическая наука» – 2023. – № 4. – С. 254–257.
6. Тюмерина, М. Чистое зло: история Теда Банди / М. Тюмерина // Marieclaire.ru. – URL: <https://www.marieclaire.ru/et-cetera/zlo-v-chistom-vide-kem-byil-ted-bandi-samyiy-harizmatichnyi-i-strashnyi-seriyniy-ubiytsa-ameriki/> (дата обращения: 16.04.2025).

К содержанию

ЧЖАН ЦЗЯНЬХАН

КНР

Научный руководитель – А. А. Гаврилович

**ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ
У СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЕДИНОБОРСТВАМИ**

Современные виды боевых искусств и единоборств немыслимы без максимальных по объему и интенсивности нагрузок, напряженнейшей спортивной борьбы, острого соперничества, постоянных переживаний успеха или неудач, т. е. всего того, что составляет понятие «эмоциональный стресс» и, как следствие, требует от спортсмена высокой стрессоустойчивости.

Основным источником эмоциональных реакций спортсменов являются недостаток адаптационных возможностей – внезапность, необычность, новизна; интенсивная или избыточная мотивация, сложность выполняемой задачи. Эмоциональный стресс в условиях спортивной деятельности рассматривается в качестве функции двух основных факторов: субъективной оценки вероятности достижения цели и величины потребности в ее достижении. Эта оценка основывается на отражении в сознании спортсмена его готовности противостоять воздействию стрессоров внешней и внутренней неопределенности. Первые, влияние которых в спортивных единоборствах особенно ощутимо, возникают из-за неполной ясности в условиях соревновательной борьбы и непредсказуемости ее развития, тактики и спортивной формы соперников, возможных помех внешнего, объективного характера. Вторые являются следствием отсутствия у спортсмена абсолютной уверенности в том, что все внутренние механизмы, обеспечивающие спортивный результат, в нужный момент будут функционировать наиболее оптимально.

Важнейшей среди личностных детерминант эффективности и надежности спортсмена выступает его стрессоустойчивость. Структуру стрессоустойчивости образуют способность контролировать эмоции, развитые волевые качества личности (способность действовать в направлении поставленных целей и задач, мобилизовать психику в экстремально-ситуативных обстоятельствах); способность выдерживать более длительное и сильное, чем в привычных условиях, напряжение (эмоциональное, волевое, физическое); способность прогнозировать развитие текущих ситуаций и таким образом избегать стрессорного воздействия; активность в преобразовании стрессовой ситуации; способность выдерживать пиковые нагрузки в экстремальных условиях соревновательной деятельности; опыт разрешения стрессовых ситуаций и владение эффективными способами их

преодоления; гибкость адаптационных процессов в ответ на разнорезменно появляющиеся и исчезающие стрессоры и их сложные сочетания; способность к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов; удовлетворенность самореализацией [1]. Как следствие, одними из приоритетных направлений психологической подготовки в спортивных единоборствах сегодня являются обеспечение соревновательной эмоциональной устойчивости (часто трактуемой, как психической устойчивости в целом) – наиболее важного из специальных свойств личности спортсмена, поскольку стрессоры действуют через эмоциональную сферу личности, а также спортивной саморегуляции, которая проявляется в способности спортсмена произвольно регулировать сдвиги в эмоциональной, двигательной и внутренней функциональных сферах, в характере самоконтроля соревновательного поведения.

Цель настоящего исследования состояла в изучении возможностей средств саморегуляции в подготовке спортсменов, занимающихся единоборствами. Для достижения поставленной цели нами применялись следующие методики: тест «Корректирующая проба» (автор Б. Бурдон), направленный на диагностику уровня утомляемости человека, оценку устойчивости и концентрации его внимания; методика «Ключ» Х. Алиева, состоящая в использовании упражнений, реализуемых по идеорефлекторному принципу, с целью психофизиологической саморегуляции человека и использования энергии, высвобождаемой при нейтрализации стрессового состояния для решения актуальных задач. Методика включает приемы «стресс-теста» и «синхрогимнастики».

Результаты, полученные в ходе проведения нами эмпирического исследования на базе факультета физического воспитания и спорта Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» с участием 60 спортсменов, занимающихся единоборствами, демонстрируют явный рост скорости выполнения методики «Корректирующая проба» при повторном ее проведении (после применения методики «Ключ» Х. Алиева) у значительного числа спортсменов – 69 %. Также отмечено увеличение скорости, но с уменьшением точности достижения поставленной задачи у 19 % принявших участие в исследовании спортсменов-единоборцев. Зафиксировано увеличение не только точности, но и продолжительности выполнения задания у 17 % участников исследования.

Таким образом, качественный анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что грамотное использование методов саморегуляции способно оказать эффективное воздействие на психоэмоциональный фон и стрессоустойчивость спортсменов, занимающихся

единоборствами, а также значительно повысить продуктивность их деятельности.

Список использованной литературы

1. Стресс и тревога в спорте : сб. Междунар. науч. статей / Сост. Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.

К содержанию

Е. А. ЧИРКУН

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

Научный руководитель – Л. М. Даукша

ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Изучение моральных ориентаций у студентов-психологов представляет собой актуальную проблему в контексте их профессионального становления. Моральные ориентации, понимаемые как система ценностных установок, определяющих этическое поведение, формируются под влиянием образования, личного опыта и профессиональной идентичности [1]. Современные исследования подчеркивают, что психологи, в силу специфики профессии, сталкиваются с необходимостью балансировать между нормами справедливости и эмпатической заботой. Эта дихотомия отражает ключевые этические принципы профессии: с одной стороны, соблюдение правил и объективность, с другой – гибкость и внимание к индивидуальным потребностям клиента [3; 4].

Теоретической основой изучения морали выступают классические концепции Л. Колберга, К. Гиллиган и Дж. Хайдта. Л. Колберг рассматривал рациональное развитие моральных суждений через стадии, выделяя три уровня: доконвенциональный (ориентация на наказание и поощрение), конвенциональный (следование социальным нормам) и постконвенциональный (принятие универсальных этических принципов). К. Гиллиган, критикуя подход Л. Колберга, ввела понятие «этики заботы», подчеркивая роль эмпатии, межличностных отношений и ответственности в моральном выборе. Эти идеи особенно релевантны для студентов-психологов, чья профессия требует сочетания аналитического мышления и эмоциональной включенности [5].

Современные исследования демонстрируют, что у студентов-психологов доминируют основания заботы и справедливости, что соответствует их профессиональной роли. Например, в работе с клиентами они

чаще опираются на эмпатию, но при этом стремятся к соблюдению этических кодексов [2; 3]. Также данную версию подтвердил собственный эмпирический анализ в рамках магистерской диссертации по теме «Взаимосвязь интернет-зависимости и моральных ориентаций у студентов». В ходе анализа различий выявлено, что студенты факультета психологии больше ориентированы на заботу по сравнению со студентами экономического факультета [7].

Важным аспектом является влияние образовательного процесса на формирование моральных ориентаций студентов. Как отмечает О. А. Гулевич, учебные дисциплины по этике, разбор клинических кейсов и супервизия способствуют развитию постконвенционального мышления [1]. Однако, по данным Е. С. Петровой, у студентов младших курсов преобладает ориентация на конвенциональные нормы (например, строгое соблюдение правил конфиденциальности), тогда как к выпускным курсам усиливается гибкость в разрешении дилемм. Это подтверждает идею о том, что профессиональная идентичность психолога формируется постепенно, через интеграцию теоретических знаний и практического опыта [5].

Исследование И. В. Ковалевой показывает, что студенты, работающие в онлайн-формате, чаще сталкиваются с этическими конфликтами, связанными с анонимностью и границами профессиональных отношений. Требуется развитие навыков рефлексии и адаптации традиционных этических принципов к новым условиям [2]. Существует значительное количество исследований по теме особенностей моральных ориентаций у студентов, однако применительно к студентам-психологам остаются нерешенными вопросы:

1. Какие методики наиболее эффективны для диагностики их моральных ориентаций?
2. Существуют ли различия в моральных ориентациях у студентов-психологов и студентов экономических специальностей?

Таким образом, мы выдвинули две задачи: провести теоретический анализ методик изучения моральных ориентаций у студентов-психологов и определить особенности моральных ориентаций в контексте профессиональной подготовки.

В исследованиях моральных ориентаций применяется ряд различных инструментов и методик, которые мы рассмотрим далее.

Начнем наш обзор с *опросника моральных основ (Moral Foundations Questionnaire, MFQ)*. Разработан Дж. Хайдтом, оценивает пять основ: справедливость, заботу, лояльность, авторитет, чистоту. Методика адаптирована для русскоязычной выборки и позволяет выявить доминирующие ценности [1]. Следующий опросник, который мы рассмотрим, это *Defining Issues Test (DIT-2)*. Основан на теории Л. Колберга, определяет уровень

морального мышления (доконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный). В нашем исследовании выявлено, что у психологов выше доля лиц с постконвенциональным уровнем, что, скорее всего, связано с анализом этических дилемм в обучении [7]. *Методика «Справедливость-забота» (С. В. Молчанов, 2019)*. Специализированный инструмент для оценки баланса между рациональными нормами (справедливость) и эмпатией (забота). По данным С. В. Молчанова, у студентов-психологов к старшим курсам усиливается ориентация на заботу, что коррелирует с изучением клинических кейсов [3]. *Проективные методы (анализ этических дилемм)*. Качественный подход, предполагающий решение ситуаций с конфликтом ценностей (например, «нарушить конфиденциальность ради безопасности клиента»). Используется в сочетании с количественными методиками для глубинного анализа [6].

Подводя итог, можно утверждать, что методики MFQ и DIT-2 эффективны для масштабных исследований, но не учитывают специфику помогающих профессий. Методика С. В. Молчанова фокусируется на профессиональных ценностях, но требует валидации на разных выборках. Проективные методы дают богатый качественный материал, но сложны для статистической обработки.

Таким образом, мы осуществили выбор в пользу метода исследования «Справедливость-забота» (С. В. Молчанов). В исследовании приняли участие 167 студентов в возрасте от 18 до 21 года, среди которых 89 студентов психологических специальностей и 78 – экономических специальностей.

В ходе собственного исследования в рамках магистерской диссертации нами выявлено наличие статистически значимых различий направленности моральных ориентаций студентов психологических и экономических специальностей. «Социальный закон и порядок» ($U = 2845,000$), «Конвенциональный уровень» ($U = 2582,000$), «Социальный контакт, учет прав личности» ($U = 2296,500$), «Стадия универсальных этических принципов» ($U = 2519,000$), «Постконвенциональный уровень» ($U = 2042,000$), «Ориентация на интересы других» ($U = 2607,500$), «Самоозабоченность» ($U = 2684,000$), «Рефлексивная эмпатическая ориентация» ($U = 2309,000$), «Учет интериоризированных ценностей, защита прав других» ($U = 2554,500$), «Самопожертвование» ($U = 2202,500$), «Справедливость» ($U = 2045,500$), «Забота» ($U = 2377,500$). Результаты исследования показывают, что студенты факультета психологии обладают более высоким уровнем нравственности по сравнению со студентами экономического факультета. Они ориентированы на соблюдение социальных норм, законов и демонстрируют высокий уровень конвенциональной

морали, следуя общепринятым правилам. Студенты-психологи чаще учитывают права и интересы других, склонны к универсальным этическим принципам. Их высокий уровень постконвенциональной морали свидетельствует о способности к самостоятельному моральному суждению на основе внутренних принципов. Для них также характерны эмпатия, рефлексивность, ориентация на заботу о других и готовность к самопожертвованию, что отличает их от студентов экономических специальностей. Таким образом, наиболее релевантным методом исследования моральных ориентаций студентов-психологов, на наш взгляд, является методика «Справедливость-забота» (С. В. Молчанов, 2019).

В ходе эмпирического исследования особенностей моральных ориентаций студентов-психологов мы выявили, что их моральные ориентации характеризуются доминированием заботы над справедливостью, что соответствует этическим стандартам профессии.

Список использованной литературы

1. Гулевич, О. А. Моральные основы профессиональной деятельности психолога / О. А. Гулевич // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 11, № 3. – С. 45–60.
2. Ковалева, И. В. Цифровая этика в психологической практике: вызовы и решения / И. В. Ковалева // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28, № 4. – С. 78–92.
3. Молчанов, С. В. Диагностика моральных ориентаций в профессиональном обучении психологов / С. В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 4. – С. 88–97.
4. Петрова, Е. С. Динамика моральных ориентаций студентов-психологов в процессе обучения / Е. С. Петрова // Вестн. Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. – 2022. – № 1. – С. 54–67.
5. Сидорова, Н. А. Профессиональная идентичность и этические принципы в психологии / Н. А. Сидорова // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42, № 2. – С. 33–45.
6. Смирнов, А. А. Этические дилеммы в практике психолога: качественный анализ / А. А. Смирнов // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28, № 1. – С. 120–135.
7. Чиркун, Е. А. Взаимосвязь интернет-зависимости и моральных ориентаций у студентов экономических специальностей / Е. А. Чиркун // Психологическая студия : сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П. М. Машерова / Витеб. гос. ун-т; редкол. : С. Л. Богомаз (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова. – 2025. – Вып. 18. – С. 154–156.

К содержанию

С. А. ШАКУНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ

Исследование особенностей интеллекта у юношей и девушек с разной учебной мотивацией является актуальной задачей современной психологии образования, поскольку интеллектуальные способности и мотивационные установки во многом определяют успешность освоения знаний и адаптацию учащихся к образовательной среде. Понимание механизмов их взаимодействия позволяет выявить ключевые факторы, способствующие формированию продуктивной учебной деятельности и личностному росту.

Особое внимание следует уделить гендерным различиям в развитии интеллекта и учебной мотивации, поскольку юноши и девушки могут демонстрировать различные стратегии познания, уровни мотивации и подходы к обучению. Эмпирический анализ данных позволит глубже понять структуру познавательной активности учащихся и выделить взаимосвязь между их когнитивными характеристиками и стремлением к образовательным достижениям.

Целью настоящего эмпирического исследования было выявление гендерных особенностей интеллекта юношей и девушек в зависимости от их мотивации к обучению. В исследовании приняли участие 60 учащихся УО «Брестский областной лицей имени П. М. Машерова» 16–17 лет, из них 30 девушек и 30 юношей. Для проведения исследования были выбраны следующие методики: опросник «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой; структурный тест интеллекта по Амтхауэру.

В первую очередь, проанализируем эмпирические данные, полученные при изучении учебной мотивации юношей и девушек (см. таблицу). Рассматривая данные таблицы, можно увидеть, что, в целом, девушки по сравнению с юношами демонстрируют более высокий уровень учебной мотивации. Так, высокий уровень мотивации выявлен у половины девушек и только у 30 % юношей, что свидетельствует о более сильной академической вовлеченности девушек. Это различие можно интерпретировать как устойчивую тенденцию, указывающую на большую ответственность и целеустремленность обследованных девушек в учебном процессе. У юношей и девушек с высоким уровнем учебной мотивации доминируют познавательные мотивы, желание наиболее успешно выполнять все школьные требования.

Таблица – Уровни школьной мотивации у юношей и девушек

Уровни школьной мотивации	Девушки		Юноши	
	абсолютные значения	в %	абсолютные значения	в %
высокий	15	50	9	30
хороший	8	26,7	8	26,7
положительный	4	13,4	6	20
низкий	2	6,7	5	16,7
негативный	1	3	2	6,7

Обследованные девушки показывают более стабильную и высокую мотивацию, что может быть связано с особенностями самоорганизации, отношением к учебным обязанностям и социальными ожиданиями. Юноши же демонстрируют больший разброс в уровнях мотивации, среди них чаще встречаются учащиеся с низким и негативным уровнем мотивации. Применяя t-критерий Стьюдента, получаем значение 0,93, что свидетельствует о наличии различий между группами, хотя их выраженность остается умеренной. Тем не менее, если мы рассмотрим общую тенденцию, то очевидно, что девушки показывают более стабильную мотивацию и меньший процент низких и негативных уровней мотивации.

Во вторую очередь, обратимся к данным, полученным при изучении особенностей интеллекта юношей и девушек (см. рисунок).

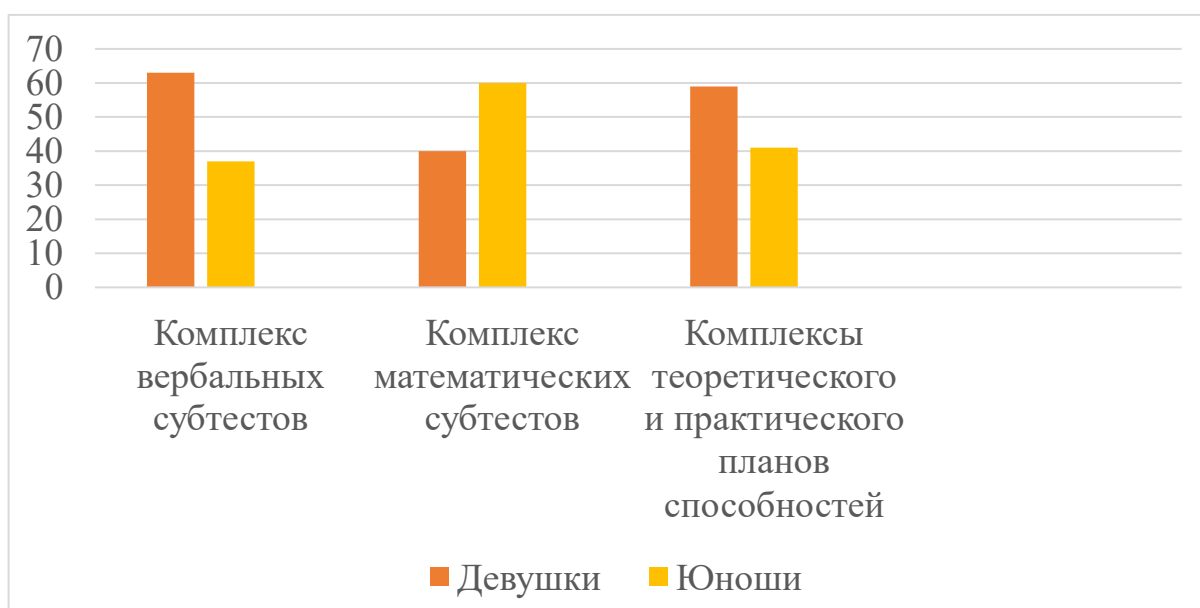


Рисунок – Результаты теста Р. Амтхауэра у юношей и девушек

В среднем общие показатели IQ девушек были немного выше, чем у юношей. Особенно заметным было более выраженное проявление языковых и вербальных способностей у девушек. С другой стороны, юноши показали некоторые преимущества в области пространственной ориентации и логического мышления.

При высоких результатах по вербальному комплексу преобладает вербальный интеллект, имеется общая ориентация на общественные науки и изучение иностранных языков. Практическое мышление является вербальным, соответственно, в данной области проявились различия по выборкам юношей (37 %) и девушек (63 %). Эмпирическим путем выявлено, что девушки обычно имеют более высокие показатели в области вербального интеллекта, который включает в себя способность понимать и использовать язык, а также анализировать и интерпретировать тексты.

Юноши на 20 % имели лучшие результаты в комплексе математических субтестов, предполагающих способности в области практической математики и программирования. Эти данные подтверждают предположение о наличии более развитых аналитических способностей и умений в области практической математики, программирования среди юношей.

Как следует из диаграммы, 59 % девушек при анализе комплекса теоретического и практического планов способностей показали лучше результативность, тогда как юноши – 41 %. Это свидетельствует о более развитых конструктивных способностях у девушек, включающих теоретическое и практическое мышление.

Конструктивные субтесты оценивают умение планировать, анализировать и создавать сложные структуры. Высокие показатели девушек могут указывать на лучшее пространственное воображение, развитые аналитические навыки, способность к организации и проектированию. У юношей наблюдаются более низкие результаты, что может говорить о большей вариативности их подходов и возможном влиянии мотивационных факторов.

Стоит отметить, что слабо мотивированные участники показали самые низкие результаты в тесте на интеллект. Независимо от пола, участники с низкой мотивацией к обучению продемонстрировали неудовлетворительные результаты. Недостаток настойчивости и сосредоточенности был особенно замечен среди юношей этой группы.

Ключевым выводом исследования стала связь между типом мотивации и показателями интеллекта. Внутренне мотивированные учащиеся в группе девушек показали особенно высокие результаты в языковой области и при выполнении заданий на запоминание. Однако стоит отметить, что юноши с внутренней мотивацией особенно хорошо

справлялись с заданиями по изучению пространственного мышления и математическими задачами.

Исследование подтверждает, что мотивация к обучению является важным фактором развития и выражения когнитивных способностей. В частности, участники с внутренней мотивацией – независимо от пола – показали показатели интеллекта выше среднего. При этом девушки имели преимущество в вербальной сфере, в то время как юноши демонстрировали сильные стороны в пространственно-логическом мышлении.

Эти результаты могут послужить основой для образовательных концепций, направленных на стимулирование мотивации и стратегии обучения с учетом гендерных факторов. Представленный обзор методик дает нам возможность констатировать состояние исследований корреляций параметров мотивов личности с различными видами интеллектуальных способностей. Полученные нами результаты позволили выделить то, что касается взаимосвязи параметров эмоционально-мотивационной сферы и интеллектуальных способностей у студентов разного пола.

К содержанию

С. А. ШАКУНОВА, Ст. А. ШАКУНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ДОФАМИНОВОЕ ГОЛОДАНИЕ: СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ САМОКОНТРОЛЯ

В эпоху постоянной перегрузки стимулами и мгновенного вознаграждения с помощью цифровых технологий растет стремление к контролю над своим вниманием и мотивацией. Такие термины, как «цифровая детоксикация», «минимализм» и «самостоятельный взлом», часто используются и вписываются в тенденции, а также обещают избавление от вызывающих привыкание раздражителей путем сознательного отказа от них. Дофаминовое голодание – это относительно недавняя и достаточно неоднозначная концепция, которая возникла в поведенческой психологии и нейробиологии, но в последнее время привлекает все больше внимания в общественном дискурсе и движении за самосовершенствование. Данная концепция основана на идее перезагрузки сигналов в мозге путем временного отказа от высокоэффективных стимулов, таких как социальные сети, нездоровая пища, алкоголь или видеоигры [1].

Термин «дофаминовое голодание» был придуман калифорнийским психологом доктором Кэмероном Сепаксом. Его первоначальная идея заключалась не в том, чтобы снизить уровень дофамина, а в том, чтобы уменьшить воздействие внешних раздражителей для последующего повышения своей чувствительности к внутренне ценным действиям. Дофаминовая диета основана на общепринятой методике когнитивно-поведенческой терапии, известной как «контроль стимулов».

При проявлениях компульсивного поведения, таких как постоянная проверка телефона, переедание при стрессе, многочасовое нахождение в интернете, необходимо отказаться от этих действий на определенный период времени – от одного до четырех часов в день или даже на целую неделю. Осознанно решив не потакать себе, мы получаем возможность стать внимательнее к своему поведению и прервать цикл нежелательных действий. Свободное время можно потратить на тренировки, кулинарию, общение, чтение, отдых или творчество. Считается, что ограничение себя в удовольствии приведет к перераспределению времени для лучшего управления жизненной энергией и рабочим планированием [1].

Однако, как считают скептики, у дофаминового голодания есть имиджевая проблема. Оно неразрывно связано с ЗОЖ-индустрией эпохи капитализма, которой нужно все больше новых захватывающих способов биохакинга. «Добавьте приставку «нейро-» или название химического вещества мозга к вашей области интересов, и весь мир придет к вам, – писал психиатр Стивен Рейдборд в своем опровержении мифа о дофаминовом голодании в *Psychology Today* [2].

Джеймс Синк объясняет это с точки зрения того, что постоянное получение дофамина делает нас невосприимчивыми к этому нейромедиатору и вырабатывает толерантность к его дозам, как это происходит с наркоманами. После голодания наш мозг избавляется от этого состояния и снова начинает реагировать даже на самые простые и доступные удовольствия повседневной жизни.

Психолог Кэмерон Сепакс, большинство пациентов которого живут и работают в Кремниевой долине, утверждает, что принцип дофаминового голодания основан на хорошо известном современным психологам принципе терапии с помощью простого и интуитивно понятного «контроля над стимулами». Эта терапия помогает пациентам с различными серьезными зависимостями, просто устраняя провоцирующие факторы.

На сегодняшний день не существует достаточных исследований, посвященных конкретной концепции дофаминового голодания. Однако теоретическая основа заложена в хорошо изученных явлениях, таких как насыщение стимулами, поведенческая зависимость и нейроадаптация. Доказано, что избегание чрезмерно стимулирующих стимулов может

привести к снижению порога вознаграждения в мозге, что означает, что даже более простые стимулы снова воспринимаются как приятные.

С точки зрения поведенческой терапии дофаминовое голодание можно интерпретировать как вариант контроля над стимулами и упражнение в осознанности. Прерывая потенциально вызывающее привыкание поведение, человек создает пространство для размышлений и переориентации. Исследования когнитивно-поведенческой терапии интернет-зависимости или расстройств контроля над импульсами показывают, что целенаправленные фазы воздержания в сочетании с психообразованием и самоанализом могут быть очень эффективными. В то же время существует риск того, что дофаминовое голодание перерастет в жесткое контрольное поведение – вплоть до орторектической фиксации на «чистоте» потребления [2].

Популярность дофаминового голодания можно объяснить реакцией на общество, которое все больше ориентируется на краткосрочное вознаграждение, многозадачность и постоянную доступность. В этом контексте модель голодания обеспечивает повествовательную структуру для стремления к саморегуляции и восстановлению автономии.

Наша технологическая эра раз за разом придумывает новые модные тенденции – и дофаминовое голодание полностью соответствует этому тренду. Дофаминовое голодание – это не столько нейрохимический сброс, сколько психологическое упражнение в самоэффективности, внимании и размышлениях о потреблении. Оно может быть полезно как часть интегративного подхода к профилактике поведенческих зависимостей и укреплению психического здоровья – при условии, что не интерпретируется догматически или неправильно. Необходимы дальнейшие эмпирические исследования для оценки долгосрочных эффектов и оптимальных методов применения.

Список использованной литературы

1. Сехах, К. Дофаминовое голодание: поведенческий подход к восстановлению сосредоточенности и самоконтроля [Электронный ресурс] / К. Сехах. – URL: <https://www.setters.media/post/dopamine-fasting> (дата обращения: 11.04.2025).

2. Шульц, В. Нейронные сигналы вознаграждения и принятия решений: от теорий к данным. Физиологические обзоры [Электронный ресурс] / В. Шульц. – URL: <https://habr.com/ru/companies/dododev/articles/895998/> (дата обращения: 11.04.2025).

К содержанию

Ст. А. ШАКУНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ПОДВЕРЖЕННОСТЬ МАНИПУЛЯЦИЯМ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Социальный интеллект играет важную роль в межличностных взаимодействиях и адаптации студентов к учебной среде. Он влияет на способность человека распознавать и противостоять манипуляциям, а также регулировать собственное поведение.

Целью настоящего эмпирического исследования было определение подверженности манипуляциям студентов с разным социальным интеллектом. В исследовании приняли участие 50 студентов БрГУ имени А. С. Пушкина в возрасте 17–21 года. Для проведения исследования были выбраны следующие методики: опросник «Социальный интеллект» (тест Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной), опросник «Незащищенность от манипуляций».

Обратимся к эмпирическим данным, полученным при изучении социального интеллекта студентов (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Уровни развития социального интеллекта у обследованных студентов (в %)

Показатели	Уровни		
	0–2 балла (низкий)	3–4 балла (средний)	5–6 баллов (высокий)
самосознание	20	50	30
саморегуляция	18	55	27
эмпатия	15	45	40
коммуникабельность	25	50	25
самотивация	22	55	23

Как следует из таблицы 1, эмпатия как один из признаков социального интеллекта на высоком уровне сформирована у 40 % опрошенных, тогда как в других показателях этот уровень варьируется от 23 % до 30 % респондентов. Возможно, студенты оценивают свои способности к пониманию эмоций выше, чем остальные социальные навыки. Саморегуляция (55 %) и самотивация (55 %) в среднем диапазоне превосходят другие показатели, что указывает на то, что студенты более уверены в способности контролировать свое поведение и внутренние стимулы. Коммуникабельность и самосознание демонстрируют схожую картину: у половины студентов эти показатели сформированы

рованы на среднем уровне. Студенты со средним уровнем социального интеллекта могут адекватно оценивать свои достоинства и недостатки, могут согласиться с тем, что бывают неправы, сохраняют уважение к себе при неудачах, но склонны иногда заниматься затянутым «самобичеванием», что не предусмотрели, не заметили, «соломку не подстелили», что не позволяет смириться с тем, что изменить невозможно и быстро среагировать, и откорректировать действие.

Определим общий уровень социального интеллекта у обследованных студентов (см. диаграмму на рисунке 1).

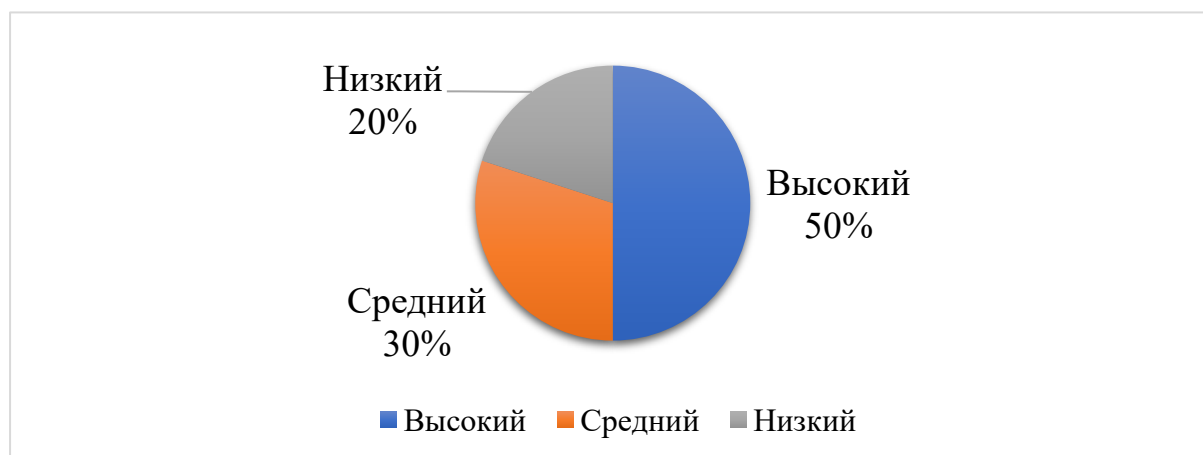


Рисунок 1 – Общий уровень социального интеллекта обследованных студентов

Как следует из рисунка 1, у половины опрошенных студентов социальный интеллект сформирован на высоком уровне, что говорит об их высокой способности анализировать сложные коммуникативные ситуации, а также у них были выявлены способности для оценки, понимания, прогнозирования и интерпретации поведения окружающих.

Студенты со средним уровнем социального интеллекта (30 %) недостаточно уверены в себе, имеют не полное чувство безопасности и в некоторых ситуациях не могут определять действительные намерения и манипуляции окружающих. У пятой же части обследованных студентов социальный интеллект сформирован на низком уровне, они склонны к депрессивному настроению, мнительны и нуждаются в руководстве их действиями. Им свойственно отсутствие психологической безопасности, что может стать причиной стресса, снижением мотивации и выгоранием.

Далее обсудим результаты исследования подверженности студентов манипуляциям в зависимости от уровня их социального интеллекта (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Устойчивость к манипуляциям студентов с разным уровнем социального интеллекта, в %

Уровень СИ	Устойчивость к манипуляциям		
	высокая	средняя	низкая
высокий	60	28	12
средний	40	40	20
низкий	10	20	70

Как следует из таблицы 2, большая часть студентов с высоким уровнем социального интеллекта характеризуются высокой устойчивостью к манипуляциям, уверенно распознавая их. Только 12 % из них показали высокую восприимчивость к манипулятивному влиянию. Студенты со средним уровнем СИ составляют более неоднородную группу: 20 % из них уязвимы к манипуляциям, 40 % находятся в средней зоне и 40 % респондентов этой группы обнаруживают высокую сопротивляемость манипуляциям. Студенты с низким уровнем социального интеллекта демонстрируют наибольшую подверженность манипулятивному влиянию: 70 % респондентов этой группы находятся в зоне низкой устойчивости, испытывая трудности с анализом манипулятивных стратегий.

Для определения связи между уровнем социального интеллекта и подверженностью манипуляциям нами был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($r = 0,65$), что говорит о сильной отрицательной связи. Это означает, что чем выше социальный интеллект, тем ниже вероятность подвергнуться манипуляциям. t -критерий Стьюдента ($t = 4,53$) также показывает значимые различия между группами студентов.

Итак, социальный интеллект играет ключевую роль в защите от манипулятивного воздействия. Студенты с развитым социальным интеллектом обладают высокой критической осведомленностью, что позволяет им распознавать скрытые манипулятивные стратегии и избегать внушаемости. Студенты с низким уровнем социального интеллекта значительно чаще подвергаются манипуляциям из-за неумения анализировать социальные ситуации и отсутствия навыков саморегуляции. Студенты с развитым самосознанием и саморегуляцией реже подвергаются манипуляциям, так как они лучше анализируют социальную среду и умеют выявлять скрытые мотивы собеседников. Также оказывают влияние эмпатия и коммуникативность: люди с высоким уровнем эмпатии могут распознавать эмоциональные манипуляции, а развитые коммуникативные навыки помогают им уверенно вести переговоры и избегать постороннего давления.

К содержанию

С. А. ШАКУНОВА, Ст. А. ШАКУНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. В. Северин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У МОЛОДЕЖИ

В настоящее время позитивная психология является одним из направлений современной психологии и направлена на изучение позитивного функционирования человека и вопросов совладания с жизненными трудностями. Как замечает К. Ю. Эвнина, изучение состояния благополучия личности входит в содержание целей и задач современной науки [6].

Благодаря Э. Динеру [7] понятие «субъективное благополучие» (subjective well-being) впервые было введено в научный оборот в рамках позитивной психологии. Он понимал под субъективным благополучием интегративное образование, состоящее из следующих компонентов: удовлетворение, комплекс приятных эмоций и комплекс неприятных эмоций. Субъективное благополучие тем выше, чем больше у человека положительных эмоций, меньше отрицательных эмоций и больше удовлетворенность собственной жизнью, которая не является только эмоциональной оценкой, а включает момент когнитивного суждения.

Ряд исследователей также считают, что субъективное благополучие состоит из двух основных компонентов: превалирования позитивных эмоций над негативными и позитивной оценки своей жизни. Л. В. Куликов предложил другое название и содержание выделенных компонентов – когнитивный (оценка разных аспектов жизни) и эмоциональный (доминирующая эмоциональная окраска отношения к этим аспектам).

Джидарьян И. А. и Антонова Е. В. распределяют составляющие благополучия на когнитивную и эмоциональную с точки зрения ядра и фона. По их мнению, ядром являются когнитивные, оценочные процессы, мысли и суждения людей о собственной жизни, а эмоции – фоном [2].

Согласно модели К. Риффа, структура благополучия состоит из шести составляющих: 1) автономии; 2) контроля окружающего; 3) личностного роста; 4) позитивных отношений с другими; 5) жизненных целей; 6) самопринятия [8].

Шамионов Р. М. отмечает, что субъективное благополучие человека складывается из следующих компонентов: модусов материального пополнения, личностного и социального самоопределения, личностного благополучия, физического и психологического здоровья, профессионального самоопределения и роста [5].

М. Селигман считает, что критерием субъективного благополучия может выступать счастье. Счастье рассматривается им как наиболее яркое проявление субъективности индивида, высший уровень положительного восприятия жизни. Это особое состояние и переживание, возникающее в случае дополнения и усиления состояния удовлетворенности какой-либо важной потребности положительной эмоцией. По М. Селигману, счастливые люди отличаются от несчастливых: счастливые люди имеют больше близких межличностных контактов – это могут быть романтическая влюбленность, стабильные отношения, брачный союз, хорошие отношения с друзьями, счастливые люди меньше времени проводят в одиночестве [3].

Результаты исследования А. А. Шадрина, проведенного на выборке курсантов военного института, позволили установить, что наиболее значимыми (для данной выборки) социально-психологическими факторами субъективного благополучия являются смысложизненные ориентации, ценности, убеждения, установки, свойства личности и социальные отношения [4].

В изучении проблемы благополучия человека выделяются две позиции: внутренняя, связанная с самосознанием, особенностями личности, и внешние по отношению к личности условия как возможность повышения уровня благополучия. Большинство ученых (М. Аргайл, И. Джидарьян, Э. Динер и др.) выделяют субъективные и объективные факторы, влияющие на субъективное благополучие. Так, уровень субъективного благополучия, счастья тесно связан с эмоциональной сферой личности. Субъективный характер эмоциональных реакций во многом зависит от темперамента человека, от его культурного уровня, склонностей, привычек и состояния нервно-психической сферы. Следует отметить, что объективное благополучие (уровень образования и дохода, престижность профессии, жилье, состояние здоровья и т. д.) также немаловажно для ощущения счастья, или субъективного благополучия [3].

М. Аргайл [1] отмечает, что важнейшими источниками субъективного благополучия являются такие объективные факторы, как доход, состояние здоровья, занятость и работа, социальные отношения, досуг, жилищные условия и образование. Однако объективные характеристики жизни лишь отчасти выступают источниками субъективного благополучия.

В связи с вышеизложенным, следует отметить, что в современном динамичном и нестабильном мире вопросы сохранения и укрепления стабильности и субъективного благополучия человека приобретают особую актуальность. Молодежь в силу частичной несформированности ценностных ориентаций, поиска и выбора будущей профессии, процессов

социализации и индивидуализации, интеграции в общественную жизнь и ее процессы, может оказаться в группе «социального риска». Следует отметить, что феномен субъективного благополучия в первую очередь связан не столько с потребностями и их реализацией, а с субъективным отношением личности к возможности их удовлетворения, событиям жизни и к самому себе.

Поэтому необходимо проводить просветительскую работу с молодежью, учить их находить источник радости и счастья во внутреннем мире их психики, личности, учить их умению быть счастливыми, ощущать наполненность и эмоциональную насыщенность жизни.

Список использованной литературы

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер принт, 2003. – 270 с.
2. Джидарьян, И. А. Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование / И. А. Джидарьян, Е. В. Антонова // Сознание личности в кризисном обществе ; под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского. – М. : Ин-т психологии РАН, 1995. – С. 15–28.
3. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
4. Шадрин, А. А. Социально-психологические факторы социального благополучия курсантов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. А. Шадрин ; Саратовский военный институт внутренних войск МВД России. – Саратов, 2015. – 220 с.
5. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект / Р. М. Шамионов. – URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315_full.shtml (дата обращения: 08.05.2025).
6. Эвнина, К. Ю. Структура ценностно-смысловой сферы личности в контексте позитивной психологии / К. Ю. Эвнина // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : сб. статей / Сост. : Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 17–22.
7. Diener, E. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity / E. Diener // Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2011. – № 3(1). – P. 1–43.
8. Ryff, C. The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 69. – P. 719–727.

К содержанию

С. А. ШАКУНОВА, Ст. А. ШАКУНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. В. Северин

СМЫСЛ ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Одной из актуальнейших проблем человека выступает поиск смысла жизни. Психологическое содержание данной проблемы во многом складывается в зависимости от переживания благополучия и позитивной/негативной оценки человеком собственной жизни, достижений и неудач, происходящих событий, отношения к нему других людей и др.

Как же помочь человеку в такие периоды жизни? Одним из способов практической помощи можно рассматривать подход, который разработал В. Франкл. Он назвал его «логотерапией». В. Франкл [1] предлагал три пути к нахождению смысла, которые достигаются посредством продолжительных бесед с человеком:

- через творчество и работу (человек может создавать материальные и идеальные продукты. Например, нарисовать картину или написать книгу, испечь хлеб и т. п.);

- через любовь и отношения (человек обращает свою активность либо на себя и начинает любить жизнь, либо на других – когда он разделяет свою жизнь с кем-то, например, с детьми, с любимым человеком, домашним питомцем и живет для него);

- через преодоление страданий (человек рассматривает трудности как испытания жизни, как способ стать сильнее и продуктивнее. Например, боль или болезнь, развод он рассматривает как позитивное событие, возможность преодолевать трудности).

Следует отметить, что часто человек может ощущать потерю смысла бытия, когда в его жизни происходят кризисные события (потеря работы, развод с супругом, потеря близкого человека, получение физической или психической травмы, возрастное старение, депрессия, тяжелое заболевание и др.). В такие моменты человек зачастую теряет и ценностные ориентиры необходимо выстраивать как бы заново. В этом случае ему необходимо переосмысливать собственное бытие и находить новые личностные смыслы для жизни и творчества, развития.

Список использованной литературы

1. Франкл, В. Логотерапия и экзистенциальный анализ : статьи и лекции / В. Франкл. – М. : Альпина нон-фикшн, 2016. – 344 с.

К содержанию

А.-Н. А. ШАЛБАЕВ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Саморегуляция поведения – это способность человека контролировать свои эмоции, действия и мысли в различных ситуациях, особенно в стрессовых. Она способствует сознательному контролю реакций человека, адаптации к изменяющимся обстоятельствам и достижению целей. Различные уровни и стратегии саморегуляции по-разному влияют на устойчивость обучающихся к стрессу: одни быстрее справляются со стрессовыми ситуациями, а другие испытывают трудности. Но не все студенты обладают одинаковым уровнем саморегуляции, и различия в этой способности могут серьезно влиять на успеваемость, эмоциональное здоровье и общее самочувствие обучающихся.

Актуальность изучения данной темы обусловлена растущим значением психологического благополучия студентов, поскольку стресс и неспособность справиться со стрессом могут негативно сказаться на успеваемости и привести к развитию тревожных расстройств.

Саморегуляция играет ключевую роль в управлении поведением, эмоциями и внутренними состояниями человека, особенно в условиях стресса. Она позволяет сохранять психологическое равновесие и адаптироваться к меняющимся обстоятельствам. Однако в ситуациях, когда стресс превышает возможности привычной саморегуляции, человек прибегает к дополнительным механизмам психологической адаптации – копинг-стратегиям. Под копингом понимаются стратегии, которые люди используют, чтобы справиться со стрессом [1].

Р. Лазарус и С. Фолкман подразделяют копинг на следующие категории:

- копинг, сфокусированный на проблеме – активное управление источником стресса (например, подготовка к экзаменам, обращение за помощью);
- копинг, сфокусированный на эмоциях – контроль эмоциональных реакций на стресс (например, техники релаксации, позитивное мышление);
- избегание – игнорирование или уход от стрессовых факторов (например, промедление, употребление психоактивных веществ) [2].

Целью нашего исследования стало выявление различий между юношами и девушками в использовании различных копинг-стратегий.

Для сбора эмпирических данных мы использовали опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Т. Л. Крюкова), который позволяет определить доминирующие копинг-стратегии: проблемно-ориентированная стратегия; эмоционально-ориентированная стратегия; избегание; отвлечение; социальное отвлечение (поиск социальной поддержки). Выборку исследования составили 60 студентов, из них 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 18 до 20 лет.

Анализируя полученные данные, мы подсчитали процентную долю респондентов, продемонстрировавших различные уровни выраженности исследуемых копингов. Данные представлены в таблице

Таблица – Копинг-стратегии юношей и девушек, в %

Виды копинга	Уровень выраженности копинга					
	низкий		средний		высокий	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
проблемно-ориентированный	70	63	26,67	30	3,33	6,67
эмоционально-ориентированный	66,67	63,33	30	30	3,33	6,67
ориентированный на избегание	26,67	36,67	56,67	50	16,67	13,33

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о следующем. Большинство студентов характеризуются низким уровнем выраженности проблемно-ориентированного копинга. Однако среди девушек наблюдается несколько более высокий уровень данной стратегии совладания: у них чаще встречаются как средний, так и высокий уровни выраженности проблемно-ориентированного копинга по сравнению с юношами. Это может свидетельствовать о том, что девушки в большей степени склонны использовать активные и конструктивные способы преодоления трудностей, тогда как юноши чаще демонстрируют менее выраженные навыки решения проблемных ситуаций.

Также большинство студентов демонстрируют низкий уровень выраженности эмоционально-ориентированного копинга. Средний уровень данной стратегии встречается у равного числа юношей и девушек, что свидетельствует о схожести в склонности к использованию эмоционально-ориентированных способов совладания. Однако, как и в случае с проблемно-ориентированным копингом, у девушек несколько чаще проявляется высокий уровень выраженности этой стратегии, что может указывать на большую эмоциональную вовлеченность или чувствительность в стрессовых ситуациях.

Копинг, ориентированный на избегание, наиболее часто проявляется на среднем уровне у студентов обеих групп исследуемой выборки, что свидетельствует о его умеренной выраженности как у юношей, так и у девушек. Вместе с тем, высокий уровень этой стратегии несколько чаще встречается среди юношей, тогда как низкий уровень – среди девушек. Это может указывать на то, что юноши в большей степени склонны прибегать к избеганию как способу совладания со стрессом, тогда как среди девушек чаще наблюдается тенденция к более низкой выраженности данной стратегии.

Таким образом, анализ полученных данных о копинг-стратегиях студентов выявил преобладание избегания-ориентированного совладающего поведения, в то время как проблемно- и эмоционально-ориентированные подходы продемонстрировали низкую выраженность. Данная тенденция свидетельствует о недостаточной активности в самостоятельном решении проблем и слабой выраженности механизмов эмоциональной саморегуляции при столкновении со стрессовыми ситуациями. Особенно важно отметить, что значительная часть студентов демонстрируют средний уровень выраженности копинг-стратегии избегания, а у меньшей части выборки этот показатель достигает высокого уровня. Это может говорить о предпочтении ухода от стрессовых факторов вместо их активного преодоления, что потенциально снижает эффективность адаптационного поведения.

В целом, результаты исследования подтверждают преобладание менее адаптивных копинг-стратегий среди студентов, вне зависимости от пола. Данная ситуация подчеркивает необходимость разработки и внедрения более конструктивных моделей совладающего поведения, направленных на развитие проблемно-ориентированных подходов и повышение уровня эмоциональной регуляции в стрессовых ситуациях. Формирование данных навыков может способствовать повышению психологической устойчивости студентов, улучшению их академической успешности и общей адаптации к образовательному процессу.

Список использованной литературы

1. Богомаз, С. Л. Копинг-поведение личности с травмой опорно-двигательного аппарата: теория, практика, диагностика : монография / С. Л. Богомаз, С. Ф. Пашкович. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – 267 с.

К содержанию

Э. А. ШЕВЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕВУШКАМИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Проблема восприятия материнского отношения в юношеском возрасте занимает центральное место в исследованиях психологии развития и семейных отношений. Этот период характеризуется активным процессом сепарации-индивидуации, когда девушки пересматривают свои отношения с матерями, стремясь к автономии, но сохраняя эмоциональную связь. Как показывают исследования, восприятие материнского поведения значительно влияет на формирование самооценки, эмоционального благополучия и будущих родительских установок девушек [3].

Согласно теории привязанности Дж. Боулби, мать играет центральную роль в формировании эмоциональных связей, обеспечивая ребенку не только физическую безопасность, но и психологическую стабильность. Дж. Боулби подчеркивает, что привязанность – это биологически запрограммированный механизм выживания, где мать выступает в качестве «надежной базы» для исследования мира. В отличие от других фигур привязанности (например, отца или бабушек), материнская роль уникальна благодаря феномену «монотропии» – врожденной потребности ребенка в первичной связи с одной ключевой фигурой, которая обычно и является матерью [1].

Целью нашего исследования является выявление особенностей восприятия девушками материнского отношения. Для сбора эмпирических данных мы использовали опросник «Подростки о родителях» (Э. Шафер, в адаптации Л. И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромициной). Опросник позволяет определить уровни выраженности следующих аспектов родительского отношения: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность, фактор близости и фактор критики [2].

Исследование проводилось на выборке, включающей 30 девушек в возрасте от 17 до 21 года, получающих высшее образование.

Мы подсчитали процентную долю девушек, демонстрирующих разный уровень выраженности шкал родительского отношения, представленных в методике, а также для оценки значимости выявляемых тенденций мы сравнили распределения по отдельным шкалам с равномерным с помощью критерия χ^2 Пирсона. Данные представлены в таблице.

Таблица – Восприятие девушками отношений с матерью, в %

Шкалы оценки матери	Уровни выраженности			$\chi^2_{\text{эмп}}$
	высокий	средний	низкий	
позитивный интерес	43,33	36,67	20	2,6
директивность	16,67	3,33	80	30,2**
враждебность	23,33	16,67	60	9,8*
автономности	73,33	23,33	3,33	23,4**
непоследовательность	46,67	26,67	26,67	2,4
близость	60	20	20	9,6*
критика	13,33	13,33	73,33	21,6**

Примечание. Знаком «*» в таблице обозначены уровни статистической значимости: * – при $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$

Результаты проведенного исследования выявили определенные тенденции в восприятии девушками отношений с матерью.

Оценка восприятия девушками материнского отношения по шкале позитивного интереса показала следующее. Большинство девушек характеризуют матерей как поддерживающих и заботливых в высокой или средней степени, проявляющих интерес к дочерям как к маленьким детям, опекающих и внимательных, одобряющих обращение к ним за помощью и поддержкой и стремящихся удовлетворить любое их желание. Однако пятая часть респондентов не воспринимают матерей в качестве опоры, но читают, что те предоставляют им полную самостоятельность.

По шкале директивности большинство девушек воспринимают своих матерей как не строгих, не ощущают контроля с их стороны. Матери доверяют своим дочерям и не претендуют на абсолютную верность своих оценок по отношению к своим детям. Однако около пятой части девушек отмечают властность и чрезмерный контроль в матерей, воспринимающих своих дочерей как неспособных верно судить о ситуации.

По шкале враждебности большинство респонденток оценивают матерей как вовлеченных в их жизнь и не выстраивающих дистанцию по отношению к ним. Пятая часть девушек воспринимают поведение матерей как подозрительное и дистанцированное.

По шкале автономности большинство девушек отмечают отсутствие какой-либо зависимости матерей от своих дочерей, их эмоциональных состояний и требований. Матери проявляют снисходительность по отношению к своим дочерям и низкую требовательность. Не осуществляют воспитательных воздействий в виде поощрений или замечаний. Наличие излишнего контроля со стороны матерей через подчеркивание зависимости состояния матери от действий дочери выявлено в единичных случаях.

По шкале непоследовательности почти половина испытуемых сталкиваются с непоследовательностью в поведении матерей, проявляющуюся в высокой или средней степени. Матери, по мнению девушек, переходят от психологического принятия дочери к эмоциональному ее отвержению вне зависимости от того, что та сделала или не сделала. То есть девушки не могут верно оценить причины такого поведения своих матерей. Четвертая часть девушек отмечают предсказуемость материнского стиля воспитания.

Большинство девушек указывают на наличие теплых и доверительных отношений со своими матерями, однако для пятой части респондентов отношения характеризуются как поверхностные и холодные. Также большинство девушек не воспринимают матерей как склонных к постоянной критике. И только десятая часть девушек порой слышат в свой адрес упреки.

Таким образом, девушки, как правило, воспринимают своих матерей как проявляющих к ним интерес, доверяющих своим дочерям, не враждебных, живущих своей, независимой от своих дочерей жизнью, иногда непоследовательных, открытых к эмоциональной близости со своими детьми и не подвергающих их постоянной критике. Такое восприятие матерей указывает на благоприятно протекающий процесс сепарации девушек от своих родителей. При котором родители готовы предоставить своим детям право на самостоятельность, но при этом открыты для оказания им необходимой помощи и поддержки. Однако около пятой части девушек испытывают трудности в построении отношений со своими матерями, что может затруднять прохождение сепарации и, в целом, становление их личности.

Список использованной литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. : Н. Григорьева, Г. Бурменская. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.
2. Вассерман, Л. И. Подростки о родителях / Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына. – СПб. : ФАРМиндекс, 2001. – 68 с.
3. Рычкова, Л. С. Взаимосвязь стиля детско-родительских отношений и самооценки в юношеском возрасте / Л. С. Рычкова // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Психология. – 2015. – Т. 8, № 2. – С. 34–42.

К содержанию

К. Э. ШЕРСТНИКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. С. Зубарева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Подготовка ребенка к школе – важный процесс, включающий в себя не только освоение навыков чтения и письма, но и формирование психологической зрелости. Готовность к обучению охватывает широкий спектр аспектов: познавательную сферу [5], эмоционально-волевую сферу, мотивацию к познанию, умение регулировать свое поведение и взаимодействовать с окружающими. От того, насколько успешно дошкольник пройдет этот этап, во многом зависит его дальнейшая успеваемость и адаптация к новым условиям. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать условия для развития у него необходимых качеств, чтобы переход в школу прошел достаточно гладко и принес радость.

В отличие от физиологической готовности, психологическая готовность – это совокупность личностных качеств, мотивации и эмоционального состояния, которые позволяют ребенку комфортно чувствовать себя в школе, успешно взаимодействовать со сверстниками и учителем, проявлять интерес к учебной деятельности. Это не просто желание пойти в школу, а готовность к определенным требованиям, правилам и ограничениям, которые в ней существуют [2; 4].

Ключевой компонент психологической готовности – мотивационная готовность, под которой понимается желание учиться, интерес к знаниям, стремление к самостоятельности и ответственности. Ребенок должен понимать, зачем ему нужна школа и какие возможности она открывает [1]. Еще одним компонентом психологической готовности к школьному обучению является эмоциональная готовность: ребенок должен уметь контролировать свои эмоции, справляться со стрессом, проявлять уверенность в себе и позитивное отношение к школе. Важно, чтобы он не испытывал чрезмерной тревоги или страха перед новым этапом. Волевая готовность – это способность к саморегуляции, умение сосредотачиваться на задаче, доводить начатое до конца, несмотря на трудности. Социально-психологическая готовность характеризуется тем, что ребенок должен уметь взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, соблюдать правила, договариваться, разрешать конфликты, проявлять эмпатию и уважение к окружающим.

Познавательная готовность ребенка к школе включает не только навыки чтения и счета. Он должен уметь сосредоточиться на задании, запоминать информацию и логически мыслить. Также важно, чтобы он понимал указания учителя и мог самостоятельно выполнять простые предлагаемые ему задания.

Кроме того имеют большое значение здоровье и физическая выносливость. Ребенок должен быть в состоянии выдерживать нагрузки: сидеть за партой, носить портфель и не уставать слишком быстро.

Советы родителям [2]:

1. Создайте позитивное восприятие школы: говорите о школе с энтузиазмом, акцентируя внимание на увлекательных аспектах и возможностях, которые она предлагает.

2. Играйте в школьные сценарии: устраивайте ролевые игры, в которых ребенок будет выступать в роли учителя или ученика.

3. Стимулируйте независимость ребенка: дайте ему возможность выполнять несложные домашние дела, чтобы он ощутил свою ответственность за что-либо.

4. Учите ребенка управлять эмоциями: помогайте ему справляться с негативными переживаниями, обучая его успокаиваться и находить решения в трудных ситуациях.

5. Читаем вместе: совместное чтение развивает воображение, увеличивает словарный запас и пробуждает интерес к учению.

6. Посещайте мероприятия школы: участвуйте в днях открытых дверей, экскурсиях и других событиях, чтобы ребенок привык к школьной атмосфере.

7. Не оказывайте давление.

Рекомендации для педагогов:

1. Создайте комфортную обстановку: в классе должна преобладать атмосфера доброты, поддержки и взаимного понимания.

2. Учитывайте индивидуальные особенности: каждый ребенок уникален, поэтому важно принимать во внимание его личные потребности и возможности.

3. Применяйте игровые методы обучения: игры способствуют более легкому усвоению материала и стимулируют интерес к учебе.

4. Стимулируйте самостоятельность: предоставляйте детям возможность самостоятельно решать задачи и делать выбор.

5. Обучайте взаимодействию: проводите групповые занятия и проекты, чтобы дети учились работать в команде.

6. Поддерживайте связь с родителями: регулярно общайтесь с родителями, чтобы быть в курсе особенностей ребенка и совместно решать возникающие вопросы.

Для проведения эмпирического исследования нами была выбрана экспресс-диагностика готовности ребенка к школе Н. Я. Кушнир [3]. Преимущество данной методики заключается в том, что она позволяет диагностировать уровень развития мотивационной, интеллектуальной, произвольной, речевой готовности, т. е. те необходимые предпосылки, которые необходимы для успешной учебной деятельности ребенка.

В результате эмпирического исследования психологической готовности детей к школе на выборке из 20 респондентов было выявлено, что у пятой части детей сформирован высокий уровень психологической готовности к школе, у 67 % старших дошкольников преобладает средний уровень, у 13 % обследованных детей выявлен низкий уровень. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства обследованных детей старшего дошкольного возраста диагностирован средний уровень психологической готовности к школе.

Итак, современное представление о структуре психологической готовности к школе включает следующие компоненты: интеллектуальную готовность, личностную готовность, эмоционально-волевую готовность, социально-психологическую (или коммуникативную) готовность. Все компоненты тесно связаны между собой. У каждого компонента существуют свои показатели и критерии, определяющие уровень развития ребенка.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 390 с.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе: руководство практического психолога. – М. : Академ. проект, 2000. – 184 с.
3. Гуткина, Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина. – М. : МГППУ, 2002. – 68 с.
4. Дубровина, И. В. Психология : учебник / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1999. – 464 с.
5. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Г. Нисканен, О. А. Шаграева, Е. В. Родина [и др.] ; под ред. Л. Г. Нисканен. – М. : Академия, 2012. – С. 22–33.

К содержанию

М. В. ШЕФЕР

Российская Федерация, Мелитополь, МелГУ

Научный руководитель – С. В. Мельникова

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВРЕМЕННЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

В настоящее время актуальной проблемой современного российского общества является вопрос семьи и брака. Рост количества разводов и неблагополучных браков, семей с одним родителем, откладывание и отказ от рождения детей становятся реалиями современной жизни. Статистические данные свидетельствуют, что в Российской Федерации с каждым годом увеличивается число разводов из-за интернета и социальных сетей. Согласно исследованию, проведенному специалистами Санкт-Петербургского психоаналитического центра, связанного с оказывающим воздействие интернета и социальных сетей на количество разводов, было установлено, что 15,00 % браков было расторгнуто именно по этой причине [2; 3].

Многочисленные исследования свидетельствуют, что не последнюю роль в проблемах семейно-брачных отношений сыграло проникновение интернет-технологий в семейную сферу жизни. Это привело к появлению нового социального пространства в семье, изменило представления супругов о себе, окружающем мире, семье и брачных отношениях. Количество научных данных о реагировании семей на повсеместную цифровизацию, и изменения под ее влиянием отношений между супругами и ближайшими родственниками, по мнению специалистов, увеличиваются [1, с. 126–131; 4, с. 348–349].

Целью нашего исследования является анализ научной литературы по тематике влияния цифровых технологий на современные семейные отношения. Ученые сходятся во мнении, что в информационном обществе XXI века семья в своем привычном понимании постепенно утрачивает роль основы, объединяющей людей, как это было раньше, и все чаще выполняет вспомогательную функцию в их самостоятельной жизни. Информационные технологии и современные способы обмена информацией повлияли даже на основы общения между людьми, которые раньше обеспечивала семья: доверительные разговоры и эмоциональная поддержка все чаще перетекают из офлайна в онлайн.

Согласно результатам исследования, выполненного группой колумбийских ученых, и представленного на седьмой международной конференции по транскультурному образованию, прошедшей в Испании, массовое проникновение Интернета стимулировало появление нового

социального пространства, предлагающего бесчисленное множество способов обмена информацией. В XXI веке Интернет представляется в качестве важнейшей основы социума, влияющей, в том числе, и на устройство такой социальной ячейки, как семья. Основной вывод был посвящен тому, что семья в ее классическом представлении утратила свою доминирующую роль в обществе настоящего века и стала выполнять вспомогательную функцию в самостоятельной жизни ее членов [2].

Н. Е. Браженская и М. М. Османов в своих исследованиях приводят пример о воздействии сети Интернет на ценностное сознание молодежи в целом и на изменение семейных ценностных структур в частности. По мнению авторов, Интернет вольно или невольно распространяет различные семейные модели, которые в дальнейшем откладываются в сознании человека, в результате чего он стремится им следовать при создании собственной семьи. Авторы считают, что сегодня практически отсутствуют информационные ресурсы, которые могут служить основой для людей о значимости семьи, путях ее сохранения и развития всех ее членов в едином духовном русле [1, с. 126–131].

В сети Интернет современные родители и их дети сталкиваются и с новыми угрозами, такими, как кибербуллинг, кража личных данных и вторжение в частную жизнь. Это серьезные проблемы, поэтому родителям приходится контролировать доступ детей к новым технологиям и быть в курсе их онлайн-жизни. При этом стоит вопрос, что в современных условиях жизнедеятельности невозможно лишить детей общения в Интернете совсем, ведь оно является важным фактором социализации современных детей. Но его приходится ограничивать, опираясь на семейные правила цифровой гигиены. Причем взрослым тоже нужно стараться их соблюдать, показывая детям личный пример разумного медиапотребления [4, с. 348–349].

Однако современные технологии не стоит воспринимать как однозначный негатив, в них есть и позитивные для семьи аспекты. Например, они дают возможность более-менее полноценно общаться с родственниками на расстоянии. Внуки разговаривают по видеосвязи с бабушками и дедушками, дети-студенты — с родителями, и это общение помогает поддерживать отношения и снижает ощущение отчужденности у старших членов семьи.

Другой пример положительного влияния технологий — они дают больше возможностей для удаленной работы родителей. Работа через Интернет способствует более тесному общению с детьми, ведь теперь нередко большую часть рабочего времени взрослые находятся дома.

Сами по себе информационные технологии нельзя назвать ни «хорошими», ни «плохими». Их влияние зависит от того, с какой целью их

используют, а также от времени, затрачиваемого в семье на гаджеты и на общение в других форматах. Если обобщить, то позитивные стороны влияния информационных технологий на жизнь семьи следующие: позволяют общаться на расстоянии с близкими и друзьями; обогащают общение благодаря сообщениям в формате фото и видео; помогают проще организовать совместный семейный досуг; облегчают и ускоряют доступ к знаниям (хотя из-за этого также уменьшается роль родителей в передаче знаний и навыков, ведь секреты и тонкости того или иного дела, которые раньше узнавали от старших, можно за пять минут «подсмотреть» на YouTube).

Таким образом, анализ современной научной литературы показывает, что семья, как и другие социальные институты современного общества, подвергается постоянным изменениям, вызванным внешними факторами.

Возможности новых технологий можно рассматривать в позитивном и негативном направлении, так как влияние Интернета на семью может носить как разрушительный, так и созидательный характер. Все зависит, прежде всего, от воспитания, образованности, педагогических подходов и семейных традиций в конкретно взятой семье.

Список использованной литературы

1. Браженская, Н. Е. Трансформация семейных ценностей в условиях цифрового общества / Н. Е. Браженская, М. М. Османов // Образование и право. – 2021. – № 6. – С. 126–131.

2. Влияние Интернета на семью [Электронный ресурс] // URL: <https://skovoronok.ru/people/the-impact-of-the-internet-on-the-family.html>. (дата обращения: 15.04.2025).

3. Все больше россиян разводятся из-за социальных сетей [Электронный ресурс] // URL: <https://www.amic.ru/news/119004/> (дата обращения: 15.04.2025).

4. Шкуропатская, А. И. Влияние цифровизации общества на детско-родительские взаимоотношения / А. И. Шкуропатская // Молодой ученый. – 2022. – № 52 (447). – С. 348–349.

К содержанию

А. С. ШИСЛОВСКИЙ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ХАРАКТЕР ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ

Феномен психологической зрелости всегда вызывал интерес как русскоязычных, так и зарубежных психологов. Понятие зрелости вообще и личностной зрелости в частности является очень сложным и многозначным. Критерии личностной зрелости по сей день еще недостаточно определены, а позиции различных авторов весьма противоречивы. Большинство исследователей заняты поисками наиболее приемлемого определения самого понятия «личностная зрелость». Что касается критериев личностной зрелости, то и здесь нет единства во взглядах. Так, например, в гуманистической психологии личностная зрелость – это, прежде всего, показатель психологического здоровья и самоактуализации. А. Маслоу считал, что чем выше человек находится в разработанной им иерархии потребностей, тем большую личностную зрелость он имеет. По мнению Э. Фромма, личностная зрелость – это то, насколько успешно человек строит межличностные отношения, т. е. насколько он заботлив, ответственен, эмпатичен в отношении других людей, того же мнения придерживался и Г. Салливан. Если говорить о подростковом и юношеском возрастах, то здесь многие авторы, описывая личностную зрелость, применяют понятие идентичности, личностного «я», т. е. осознание собственных ценностей и убеждений, способность к адаптации в сложных ситуациях, а также умение и готовность принимать ответственные решения. Имеет значение также эмоциональная устойчивость, способность к конструктивному поведению. В целом же, процесс формирования личностной зрелости очень сложный и зависит от множества факторов, таких как воспитание, образование, жизненный опыт, самосознание, а также немаловажную роль играет социум и семья. Все эти факторы взаимодействуют между собой и влияют на развитие человека в течение всей его жизни, помогая ему стать более зрелой и гармоничной личностью.

Для определения уровня личностной зрелости студентов мы использовали методику В. А. Руженкова. Настоящее исследование проводилось на базе УО «БрГУ имени А. С. Пушкина». Общую выборку исследования составили 30 человек в возрасте от 18 до 23 лет.

Проанализируем выраженность у респондентов параметров личностной зрелости. Эмпирические данные в обобщенном виде отражены в таблице.

Таблица – Выраженность у студентов параметров личностной зрелости

Шкалы личностной зрелости	Уровни личностной зрелости					
	низкий		средний		высокий	
	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %
ответственность	—	—	17	56,6	13	43,3
терпимость	—	—	26	86,6	4	13,3
саморазвитие	2	6,6	23	76,6	5	16,6
позитивное мышление	1	3,3	24	80	5	16,6
самостоятельность	—	—	25	83,3	5	16,6

Как следует из таблицы, низкий уровень личностной зрелости по шкалам «ответственность», «терпимость» и «самостоятельность» не зарегистрирован ни у одного из респондентов.

«Ответственность» на среднем уровне наблюдается более, чем у половины опрошенных (56,6 %). Это говорит о том, что молодые люди еще не в полной мере способны признавать свою ответственность за происходящее в их жизни и зачастую склонны перекладывать ответственность на других людей либо внешние обстоятельства. Высокий уровень ответственности продемонстрировали 43,3 % опрошенных, т. е. они в полной мере ответственны за все, что с ними происходит и не пытаются найти «крайних».

Что касается шкалы «терпимость», то подавляющее большинство респондентов (86,6 %) продемонстрировали средний уровень, т. е. эти юноши и девушки способны вполне адекватно реагировать на неблагоприятные события в своей жизни, различного рода раздражающие факторы. Способны вполне терпимо относиться к другим людям, к их поведению, хотя в некоторых случаях все еще могут проявлять грубость, импульсивность и раздражительность. Лишь у 13,3 % респондентов обнаружен высокий уровень терпимости: они абсолютно устойчивы как к воздействию социальной среды на себя, так и других людей.

«Саморазвитие» у двух опрошенных (6,6 %) сформировано на низком уровне: они не стремятся к самосовершенствованию и самореализации, не задумываются о своей профессиональной карьере, их вполне устраивает то, что происходит с ними здесь и сейчас. Большинство же респондентов (76,6 %) продемонстрировали средний уровень самоактуализации. Они стремятся к независимости и самореализации, достаточно амбициозны в профессиональной сфере, используют любую возможность, чтобы выйти на новый уровень развития, хотя не вполне критично могут соотносить свои возможности со своими потребностями. Саморазвитие на высоком уровне продемонстрировали только 16,6 % опрошенных. Они

знают, чего хотят добиться в жизни, ставят перед собой реальные цели, являются независимыми от своего окружения, креативны и решительны.

У большинства респондентов (80 %) выявлен средний уровень позитивного мышления: в основном они реагируют на происходящее с ними в позитивном ключе. У части студентов (16,6 %) эта характеристика личностной зрелости сформирована на высоком уровне. Это значит, что при решении абсолютно всех жизненно важных вопросов они, прежде всего, видят достоинства, перспективы, полагаются на свой жизненный опыт, собственные возможности и ресурсы, а недостатки и препятствия учитывают, но не концентрируются на них. И у одного человека выявлен низкий уровень позитивного мышления, т. е. он во всем сомневается, боится неуспеха, везде видит препятствия, не уверен в себе и в своих силах, оценивает себя и свои достижения в негативном ключе.

«Самостоятельность» на среднем уровне отмечается у 83,3 % испытуемых, что означает все-таки не полную независимость от близких людей, хотя юноши и девушки уже вполне способны к независимым действиям и суждениям. На высоком уровне самостоятельность сформирована у 16,6 % респондентов: они абсолютно независимы, инициативны в принятии решений, не зависят от чужой воли или обстоятельств.

На рисунке наглядно представим итоговый уровень личностной зрелости респондентов.



Рисунок – Уровень личностной зрелости студентов

Итак, личностная зрелость на высоком уровне сформирована лишь у десятой части обследованных студентов. У большинства же опрошенных выявлен средний уровень личностной зрелости. Следовательно, юношеский возраст, безусловно, является важнейшем этапом в становлении личности.

К содержанию

Е. Д. ШКУЛДЫЦКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. С. Коверец

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Когнитивные искажения (или ошибки) связаны с неправильным восприятием информации и ошибочной интерпретацией, что может привести к серьезным последствиям. Эти искажения представляют собой актуальную проблему, поскольку они широко распространены как в личной жизни, так и в профессиональной сфере, что делает их изучение необходимым для понимания регулярных ошибок мышления, выявленных в исследованиях различных ученых.

Ранний юношеский возраст (согласно периодизации Д. Б. Эльконина, 15–18 лет) является ключевым этапом онтогенеза, характеризующимся активным самоопределением и формированием мировоззрения. Однако мышление молодых людей особенно сильно на данном возрастном этапе подвержено влиянию когнитивных искажений. Изучение этих особенностей в ранней юности имеет особую значимость для формирования более рационального подхода к принятию решений [1; 2]. Актуальность исследования когнитивных искажений в раннем юношеском возрасте объясняется тем, что этот период является сензитивным для развития критического мышления. Молодые люди принимают важные решения относительно своего будущего, и когнитивные ошибки могут негативно сказаться на их выборе, делая их уязвимыми к влиянию сверстников и медиа. Кроме того некоторые искажения связаны с тревожными и депрессивными расстройствами, распространенность которых возрастает в данном возрасте. Процесс созревания мозга и поиск идентичности создают особые условия для проявления когнитивных искажений, что делает изучение этой темы особенно важным [1; 2].

Исследования когнитивных искажений, начатые Д. Канеманом и А. Тверски, а также исследования других ученых (А. Бэк, А. Эллис) выявили множество систематических ошибок мышления, таких как склонность к подтверждению своей точки зрения, эвристика доступности, эффект якоря, персонализация, чтение мыслей, катастрофизация и др. Подростки особенно подвержены этим искажениям, что проявляется в их склонности к риску (частично обусловленной ошибкой оптимизма – недооценке вероятности негативных последствий), склонности к подтверждению своих взглядов, влиянии эффекта фрейминга на принятие решений и т. п. [2; 3].

В целях выявления и описания специфики проявления когнитивных искажений у юношей и девушек нами было проведено эмпирическое исследование. Настоящую выборку составили 50 учеников 9–11 классов средней школы № 18 г. Бреста в возрасте 14–17 лет, из которых 25 респондентов – девушки и 25 – юноши. В качестве инструмента исследования был использован «Опросник когнитивных ошибок, СМQ» А. Freeman, R. Dewolf в адаптации А. Е. Боброва, Е. В. Файзрахмановой. Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблице.

Таблица – Когнитивные ошибки юношей и девушек

Название шкалы	Характеристика выборки					
	юноши и девушки		юноши		девушки	
	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %
шкала когнитивных ошибок	28	56	14	56	14	56
персонализация	44	88	22	88	22	88
чтение мыслей	49	98	25	100	24	96
упрямство	9	18	6	24	3	12
морализация	26	52	11	44	15	60
катастрофизация	35	70	17	68	18	72
выученная беспомощность	34	68	18	72	16	64
максимализм	33	66	16	64	17	68
преувеличение опасности	47	94	24	96	23	92
гипернормативность	21	42	10	40	11	44

Приведенные в таблице данные показывают, что более, чем у половины респондентов (56 %) наблюдаются когнитивные искажения, что отражается в результатах сводной «Шкалы когнитивных ошибок». Это указывает на распространенность систематических ошибок мышления в раннем юношеском возрасте и их потенциальное влияние на принятие решений и эмоциональное состояние.

Наиболее высокие результаты были набраны респондентами по шкале «Чтение мыслей» (98 %), что отражает повышенную социальную чувствительность и ориентацию на мнение окружения; «Преувеличения опасности» (94 %), что может свидетельствовать о тревожности, связанной с возрастными вызовами (неопределенность будущего, учебные нагрузки); и «Персонализации» (88 %), указывающей на эгоцентрическую фиксацию и неустойчивость самооценки.

Высокая выраженность также демонстрируется по шкалам «Катастрофизация» (70 %) – ожидание худшего, что влияет на мотивацию и риск,

«Выученная беспомощность» (68 %) – вера в неспособность повлиять на события, что тормозит развитие, и «Максимализм» (60 %) – дихотомическое мышление, которое мешает гибкости.

Примерно половине выборки присуще такое когнитивное искажение, как «Морализация» (52 %) – тенденция выносить жесткие оценочные суждения о себе и других на основе абсолютизированных моральных стандартов, что может приводить к нетерпимости и конфликтам. Менее выражены «Гипернормативность» (42 %) (чрезмерное следование должествованиям) и «Упрямство» (18 %) (отказ рассматривать альтернативные точки зрения), что может свидетельствовать о том, что ригидность мышления в этих конкретных аспектах не является доминирующей чертой для большинства респондентов данной группы.

У юношей и девушек примерно одинаковая выраженность почти всех шкал когнитивных искажений, что свидетельствует об отсутствии выраженной гендерной специфики в проявлении большинства когнитивных искажений в раннем юношеском возрасте.

Таким образом, выявленный профиль когнитивных искажений в раннем юношеском возрасте характеризуется доминированием ошибок в социальной перцепции, оценке угроз и негативном прогнозировании. Высокая распространенность «Чтения мыслей», «Преувеличения опасности» и «Персонализации» может быть тесно связана с центральными задачами развития данного возраста (идентичность, отношения, самоопределение) и подчеркивает важность развития критического мышления у старшеклассников для профилактики психологических трудностей и неоптимальных решений.

Список использованной литературы

1. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
2. Маслов, Е. С. Когнитивные искажения и критическое мышление : учеб.-метод. пособие / Е. С. Маслов, О. В. Тихонов. – Казань : Казан. ун-т, 2022. – 28 с.
3. Канеман, Д. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков : Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.

К содержанию

М. Ю. ШМЕЛЁВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. С. Коверец

УРОВЕНЬ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ И МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сегодня жизнь современного человека уже невозможно представить без различного рода технологий, а значение интернета для общества повышается с каждым днем, ведь каждая наука вкладывает свой аспект в его развитие. Актуальность данной темы заключается в том, что психология тоже не стоит на месте и принимает активное участие в изучении и объяснении различных аспектов интернета и их влияния на психику человека. Большая часть всего населения пользуется различными социальными сетями, где наиболее активными пользователями являются люди примерно от 16 до 24 лет, однако с каждым годом этот диапазон увеличивается [1; 2]. И. Н. Погожина и Т. А. Подольская выявили, что активные пользователи тратят на социальные сети (сайты, форумы и пр.) более трех часов в день и обычно имеют от трех и более аккаунтов. Критериями такой активности могут выступать зависимость от новой информации и событий, отображение своих переживаний на странице, стремление подавить отрицательные эмоции, отстранение от реального общения, постоянный мониторинг своей страницы, сообщений, уведомлений и т. д. [2].

Для оценки особенностей интернет-активности и мотивов использования социальных сетей было организовано эмпирическое исследование. В нем приняли участие 120 респондентов в возрасте от 16 до 25 лет (62 девушки и 58 юношей). Исследование проводилось в групповой форме среди студентов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, а также с помощью опроса в гугл-форме. Для изучения уровня интернет-активности использовалась «Тест-методика К. Янг». Также респондентам был предложен опросник «Мотивы использования электронных социальных сетей», адаптированный И. В. Ткачевым и Г. А. Фофановой. Кроме этого применялась «Шкала думскроллинга», адаптированная А. А. Максименко и О. С. Дейнекой для изучения склонности к прокрутке негативного новостного контента.

На основе методики, изучающей интернет-активность, выяснилось, что из общей выборки 50 % респондентов являются активными пользователями интернета, соответственно, остальные 50 % опрошенных – неактивными. Не было выявлено ни одного зависимого пользователя.

Из общей выборки по опросу «Мотивы использования электронных социальных сетей» 16,4 % респондентов используют социальные сети для поиска нужной информации. Это может быть любого рода информация, начиная от новостей и заканчивая актуальными трендами. На втором месте находится сфера развлечений – 15,5 %, так как социальные сети предлагают большое количество развлекательного контента: игры, видео, мемы, фильмы, сериалы, челленджи и др. Далее идет социальная связность – 13,2 % и фолловинг – 13,1 %, что является важной причиной проявления активности, ведь первоначально различного рода платформы были созданы для поддержания связей с другими людьми. Фолловинг, в свою очередь, тесно связан с информацией, так как в большинстве своем люди подписываются на аккаунты и группы, которые их интересуют. Это могут быть знаменитые люди, отдельные каналы для поиска идей и вдохновения, эксперты в определенной области, каналы различных брендов и т. д. Наименее актуальным мотивом является социальное признание – 8,4 %, поэтому можно сказать, что определенная часть людей юношеского возраста предпочитают вести скрытный образ в интернете, либо занимать позицию пассивного наблюдателя.

Данные результаты были сопоставлены в группах активных и неактивных пользователей с помощью критерия Фишера. Выяснилось, что активные пользователи больше времени уделяют социальной связности ($p \leq 0,05$), отдыху и развлечениям ($p \leq 0,01$), а также больше используют интернет для самовыражения ($p \leq 0,01$). В свою очередь, самовыражение в интернете может проявляться по-разному, например, в рамках форумов, комментариев и обсуждений на различные темы, ведении своего аккаунта или блога, проявлении себя творчески и т. д. При этом самовыражение может носить анонимный характер, что позволяет делиться своими чувствами и мыслями без страха осуждения.

Данные результаты также были сопоставлены между группами юношей и девушек. Полученные результаты говорят о том, что девушки больше используют социальные сети для новых дружеских отношений ($p \leq 0,05$), академических целей ($p \leq 0,05$), социальной связности ($p \leq 0,01$), для фолловинга и наблюдения за другими ($p \leq 0,01$), для развлечения ($p \leq 0,01$), а также для социального признания ($p \leq 0,01$) и самовыражения ($p \leq 0,05$).

Так как социальные сети люди часто используют для получения информации, была изучена склонность пользователей обращать внимание на негативную информацию в своих новостных лентах.

С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия между активными и неактивными пользователями по шкале «думскроллинг» ($U = 1360,5$; $p \leq 0,05$). Активные пользователи

больше склонны обращать внимание на негативную информацию в социальных сетях, чем неактивные. Активные пользователи проводят больше времени в сети, соответственно, потребляют больше информации, которая влияет на них. Это может быть связано с информационной перегрузкой, когда внимание сосредотачивается на негативных новостях, так как они выделяются на фоне обычного, нейтрального контента. Помимо этого платформы часто продвигают актуальный и обсуждаемый контент в массы, что и приводит к распространению негативных новостей.

Таким образом, можно отметить, что половина людей юношеского возраста являются активными пользователями интернета. Активность в интернете основывается на различных мотивах, где наиболее актуальными интернет-мотивами выделяются информация, развлечения, социальная связность или же общение, а также фолловинг. Кроме этого активные пользователи в большей степени склонны обращать внимание на негативную информацию, нежели неактивные пользователи.

Список использованной литературы

1. Гугуева, Д. А. Новые социальные характеристики интернет-пользователей и интернет-сообществ / Д. А. Гугуева // Российский педагогический и психологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 887–906.
2. Погожина, И. Н. Особенности направленности онлайн-активности пользователей интернета: гендерный и возрастной аспект / И. Н. Погожина, Т. А. Подольская // Вестн. МГЛУ, Сер. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 2 (839). – С. 194–209.

К содержанию

Л. С. ШПУРИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Г. Н. Казаручик

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Среди дошкольников с речевой патологией значительное место занимают дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). «Под общим недоразвитием речи понимаются такие формы речевой патологии, встречающиеся у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой функциональной системы: лексики, грамматики, фонетики»

[3, с. 24]. ОНР может наблюдаться при таких формах речевых нарушений, как алалия, выраженных дизартрических проявлениях, ринолалии – в тех случаях, когда отмечается недостаточность словарного запаса, грамматического строя, пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Изучением ОНР занимались Р. Е. Левина, Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. Ф. Спирова и др. Как отмечают, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова, к ОНР приводят, как правило, различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка. Чаще всего ОНР является следствием резидуально-органического поражения мозга [1].

Для детей с ОНР характерно позднее начало речи – к 3–4 годам появляются первые слова. Словарный запас таких дошкольников невелик, в речи большое количество аграмматизмов, отмечается недостаточность фонематических процессов, нарушение звукопроизношения. У детей наблюдается недостаточная речевая активность.

В работах И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуши, Г. С. Гуменной, В. А. Ковшикова, Е. М. Мастюковой, Е. Ф. Собонович, О. Н. Усановой и др. имеются сведения о нарушении у детей с ОНР различных психических функций. Авторы отмечают несформированность слухового и зрительного восприятия, зрительно-пространственного гнозиса, симультанного синтеза. Дошкольникам с ОНР свойственно нарушение произвольного внимания и резкое усиление непроизвольного, снижение мнестической функции, особенно словесного опосредованного запоминания, отставание в развитии воображения.

В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности, низкая умственная работоспособность, повышенная утомляемость, истощаемость, аффективная возбудимость или наоборот, тормозимость, неуверенность, безынициативность. Все это затрудняет формирование готовности к школьному обучению у воспитанников с ОНР.

Поэтому цель данного исследования заключается в определении готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 7 г. Бреста». В нем участвовало 8 детей старшего дошкольного возраста: 4 – с ОНР, 4 – с нормативным речевым развитием. В исследовании использовались методика «Оrientировочная оценка школьной зрелости» А. Керна, модифицированная Я. Йирасеком [2, с. 175–179] и ориентировочный тест школьной зрелости Я. Йирасека [2, с. 180–182].

Первое задание по рисованию фигуры мужчины было оценено на 6 баллов у всех испытуемых, что соответствует среднему уровню актуального развития детей. Рисунки выполнены следующим образом: туловище – квадрат (или треугольник), конечности – руки с пальцами (у некоторых), ноги со ступнями, голова (глаза, нос и рот). Мальчики с ОНР в ходе рисования думали немного дольше, сомневались в правильности изображения, однако, несмотря на это, справились. Когда один ребенок уточнял, как изобразить отдельные элементы, мы объясняли, говорили: «Не переживай, нарисуй как сможешь».

Одна девочка с нормативным речевым развитием вначале хотела нарисовать женскую фигуру, на что мы ответили: «Изобрази просто человека». Вышло необычно. Вторую, немного стеснительную, девочку мы подбодрили: «Ты сумеешь, получится красиво».

Результаты срисовывания фраз также были оценены одинаково на 5 баллов у всех воспитанников, что соответствует среднему уровню сформированности зрительно-моторной координации, концентрации внимания, готовности руки к письму. Дети немного отвлекались, начинали задавать вопросы, так как написали очень широко. Им было сложно. Мы оказали стимулирующую помощь, сказав: «Знаю, тебе очень сложно, но постарайся, и все получится». Одна девочка написала своеобразно и аккуратно, а мальчики практически одинаково, а именно так, что фраза оказалась грубо похожей на образец, слегка была нарушена симметрия всей фразы, элементы всех букв скопированы, но при этом сохранено разделение на слова. Хотя у двух детей с ОНР первое слово со вторым получилось как одно.

Задание на копирование точек старшие дошкольники с ОНР выполнили на 5 баллов, что соответствует среднему уровню сформированности симультанных и сукцессивных функций при восприятии. Группы точек были грубо похожи на образец, нарушена симметрия всей фигуры с сохранением подобия пятиугольника. Это же задание воспитанники с нормативным речевым развитием выполнили на высоком уровне (7 баллов). В работах встречались такие недочеты, как отхождения от линии, кривизна в отображении.

Результаты выполнения ориентировочного теста школьной зрелости показали, что вербальное мышление лучше развито у воспитанников с нормативным речевым развитием, что вполне закономерно. Три ребенка продемонстрировали очень высокий уровень, так как набрали 28, 29 и 36 баллов, а один воспитанник – высокий (18 баллов). Три дошкольника с ОНР показали высокий уровень (набрали 17, 18 и 21 балл), один ребенок продемонстрировал средний уровень (всего 10 баллов).

Исследование позволило сделать выводы о том, что актуальный уровень развития, а также уровень сформированности зрительно-моторной координации, концентрации внимания, готовности руки к письму дошкольников с ОНР и нормативным речевым развитием одинаков – средний. Симультантные и сукцессивные функции у детей с нормативным развитием сформированы на высоком уровне, а у дошкольников с ОНР – на среднем. Уровень развития вербального мышления у воспитанников с нормативным развитием характеризуется как очень высокий или высокий, в то время как у детей с ОНР как высокий и средний. Полученные результаты обуславливают необходимость проведения целенаправленной работы по формированию готовности к школьному обучению с детьми дошкольного возраста с ОНР. Работа по подготовке детей с ОНР к школе должна включаться в каждое логопедическое занятие. Логопед должен сглаживать отрицательные переживания, связанные с речевой неполноценностью,

Список использованной литературы

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2022. – 288 с.
2. Калягин, В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2008. – 432 с.
3. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учебник и практикум для вузов / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 191 с.

К содержанию

В. Э. ШУЛЬГАН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К СТРЕССУ

Психоэмоциональное состояние студентов характеризуется высокой подверженностью стрессу, тревожности и негативным эмоциональным переживаниям. Стресс у студентов проявляется различными психоэмоциональными состояниями, включая повышенную тревожность, раздражи-

тельность, апатию, снижение работоспособности и проблемы с концентрацией внимания. Длительный стресс может приводить к эмоциональным и физическим проблемам со здоровьем, таким как тревожность, депрессия, недостаток сна, головные боли и проблемы с пищеварением.

Укажем особенности психоэмоционального состояния студентов в стрессе: повышенная тревожность и беспокойство; раздражительность (вспыльчивость и нетерпимость к окружающим); снижение работоспособности и концентрации; эмоциональная нестабильность; физиологические проявления (учащенное сердцебиение, головные боли, мышечные спазмы, проблемы со сном и аппетитом); проблемы со сном (бессонница или, наоборот, чрезмерная сонливость); потеря интереса к учебе и снижение мотивации; социальная изоляция.

Выделим причины стресса у студентов: учебная нагрузка, большой объем информации, сложные предметы, высокие требования преподавателей; проблемы с адаптацией к новой среде (переезд в другой город, смена учебного заведения, новые социальные контакты); финансовые трудности; проблемы в личной жизни (конфликты с родителями или друзьями); неопределенность в будущем; кризис идентичности (поиск себя, самоопределение).

В эмпирическом исследовании с целью выявления психоэмоционального состояния студентов с разным уровнем устойчивости к стрессу приняли участие студенты дневной и заочной форм получения образования БрГУ имени А. С. Пушкина. Выборку составили 80 человек.

Из общей выборки респондентов примерно у половины опрошенных выявлен низкий уровень устойчивости к стрессу (51 %), у 38 % респондентов – средний, у 11 % участников исследования – высокий уровень психологической устойчивости к стрессу.

При исследовании уровня тревожности примерно у половины респондентов (47 %) выявлен средний уровень показателя тревожности, у 44 % опрошенных – низкий, у 13 % обследованных студентов показатели тревожности находятся на высоком уровне. Следовательно, большая часть выборки состоит из испытуемых с нормальным уровнем тревожности.

Далее обратим внимание на показатели уровня тревожности у испытуемых с разным уровнем устойчивости к стрессу:

- примерно у половины респондентов с низким уровнем устойчивости к стрессу (49 %) обнаружен средний уровень показателя тревожности, у 36 % респондентов – низкий, у 15 % опрошенных тревожность находится на высоком уровне;

- у половины испытуемых со средним уровнем устойчивости к стрессу выявлен средний уровень тревожности, у 43 % опрошенных этой

группы – низкий, у 7 % респондентов тревожность сформирована на высоком уровне;

– у 45 % испытуемых с низким уровнем устойчивости к стрессу выявлен низкий уровень показателя тревожности, у трети респондентов – средний, у 22 % опрошенных показатели тревожности находятся на высоком уровне.

Можно заметить, что у выборки испытуемых с высоким уровнем устойчивости к стрессу по сравнению с испытуемыми с низким и средним уровнем устойчивости к стрессу самое большое количество испытуемых с высоким уровнем тревожности. Это можно объяснить тем, что в некоторых случаях такие люди могут быть достаточно устойчивыми к обычному стрессу, но при этом могут испытывать тревожность в условиях продолжительного стресса или после длительного периода давления. Если они испытывают слишком много стресса, то это может привести к эмоциональному выгоранию и возникновению тревожности.

Психоэмоциональное состояние студентов с разным уровнем психологической устойчивости к стрессу значительно отличается. Студенты с высокой стрессоустойчивостью, как правило, менее подвержены негативным последствиям стресса, таким как депрессия, тревожность и раздражительность, и демонстрируют более высокую удовлетворенность жизнью и лучшую успеваемость. В то время как студенты с низкой стрессоустойчивостью чаще испытывают негативные эмоции, сталкиваются с трудностями в обучении и адаптации к студенческой жизни.

Психологическая устойчивость к стрессу является важным фактором, определяющим психоэмоциональное состояние студентов. Развитие стрессоустойчивости, в том числе, через формирование навыков управления стрессом и ведение здорового образа жизни, может способствовать улучшению психоэмоционального состояния студентов и повышению их успешности в учебе и жизни в целом.

К содержанию

А. В. ЯКУТОВИЧ

Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

Научный руководитель – И. В. Калачева

СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ

Введение. Актуальность исследования прокрастинации у студентов объясняется широкой распространенностью данного явления среди

молодых людей и его отрицательным воздействием на учебный процесс и на профессиональное развитие личности. Прокрастинация приводит к снижению успеваемости, негативному изменению психологического состояния и вызывает проблемы с самореализацией.

В современной науке существует ряд исследований, как зарубежных, так и отечественных, которые раскрывают сущность прокрастинации и объясняют причины ее возникновения. Прокрастинация – это иррациональное откладывание человеком выполнения важных дел на более поздний срок, сопровождающееся отрицательными эмоциональными состояниями. Ее рассматривают как защитный механизм психики (Е. В. Веденеева), как личностную черту (Н. Мигрэм), как осознанное откладывание запланированных действий, несмотря на возможные негативные последствия (Я. И. Варваричева). В качестве факторов, определяющих прокрастинацию, одни исследователи выделяют дезорганизацию, страх и перфекционизм (Д. Куик), другие – субъективное восприятие индивидом определенных аспектов рабочих ситуаций как стрессовых, наличие профессиональных деформаций (А. Ч. Вырвич), третьи – глубинные психологические проблемы индивида, негативный жизненный опыт (Н. Карловская) [2; 3].

Одним из видов прокрастинации, который вызывает активный интерес исследователей, является академическая прокрастинация – форма ситуационной прокрастинации, которая широко распространена в студенческой среде в виде откладывания выполнения учебных заданий. Прокрастинация является неадекватным поведением обучающихся, влекущим за собой психологический дистресс со множеством негативно окрашенных последствий (возрастающая тревога, чувство вины, низкая успеваемость). Авторы исследований полагают, что на формирование у студентов стремления откладывать решение учебных задач влияют следующие факторы: восприятие ими задания как трудоемкого или сложного для выполнения (Д. И. Попова, М. Е. Беликова); стремление противодействовать давлению со стороны окружающих (Ф. О. Семенова и А. М. Узденова); некритическое восприятие временных рамок выполнения учебных задач (М. А. Киселева); особенности процесса оценки учебных результатов студентов (Е. Ю. Панькова) [4].

Основная часть. С целью выявления социально-демографических факторов академической прокрастинации у студентов нами было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 102 студента, обучающихся в МГУ имени А. А. Кулешова. В качестве одной из методик исследования нами была использована «Шкала оценки академической прокрастинации (PASS)» в адаптации М. В. Зверевой [1].

Статистическая обработка данных с применением дисперсионного анализа позволила выявить факторы, определяющие проявление прокрастинации студентами в учебной деятельности, среди них – академическая успеваемость и пол студентов.

Установлены достоверные различия по шкалам «Социальная тревожность» и «Импульсивность» у обучающихся с разным уровнем успеваемости:

- студенты, имеющие высокий уровень успеваемости, демонстрируют более высокие показатели социальной тревожности, чем их однокурсники со средним и низким уровнем ($F_{(2,99)} = 3,813$; $p = 0,0254$). Мы полагаем, что высокий уровень успеваемости сопряжен у обучающихся с развитым чувством ответственности перед социальным окружением (педагогами, родителями) за своевременность и качество выполняемых учебных заданий, что может вызывать у них психологическое напряжение и тревогу;

- для студентов с низким уровнем академической успеваемости характерны более высокие показатели проявления импульсивных действий, чем для успешных в учебе однокурсников ($F_{(2,99)} = 5,535$; $p = 0,0052$). Такие респонденты, сопоставляя свои успехи в учебе с достижениями более успешных студентов, не стремятся к высоким результатам и не подвергают сомнению свои действия, что может приводить к необдуманным решениям.

Выявлены статистически значимые различия по ряду показателей академической прокрастинации у студентов разного пола:

- у девушек диагностируются достоверно более высокие показатели по шкале «Социальная тревожность» ($F_{(1,100)} = 7,637$; $p = 0,0068$), чем у юношей. Полученные результаты предположительно связаны с гендерными различиями в требованиях к девушкам и юношам со стороны общества. От девушек ожидают более высоких результатов в обучении, на их оказывают большее давление в вопросах создания семьи и т. д.;

- для студенток характерны более высокие показатели по шкале «Лень», чем для их однокурсников ($F_{(1,100)} = 5,661$; $p = 0,0192$). Мы полагаем, что девушки, помимо учебных обязанностей, имеют множество бытовых (приготовление пищи, уборка). Юноши обычно освобождены от этих забот, поскольку их выполняет семейное окружение. Кроме того девушки тратят много времени на уход за собой и поддержание физической формы, что может вызывать усталость и стремление отдохнуть. В результате они могут стать более пассивными и ленивыми;

- у девушек выявлены более высокие показатели по шкале «Импульсивность», чем у молодых людей ($F_{(1,100)} = 6,437$; $p = 0,0127$). Это проявляется в том, что они в большей мере склонны действовать

под влиянием эмоций, не задумываясь о последствиях своих поступков. Девушки быстро и импульсивно реагируют на слова и действия окружающих, что может быть обусловлено психологическими особенностями пола;

– студентки проявляют более высокие показатели по шкале «Избегание неудач», чем студенты ($F_{(2,100)} = 9,216$; $p = 0,0035$). Мы полагаем, что девушки в большей степени, чем юноши, ориентированы на мнение социального окружения. Поэтому они стремятся действовать и вести себя так, чтобы избежать ошибок в любой деятельности, особенно когда их действия оцениваются другими людьми. Чтобы не потерпеть неудачу, они могут отказаться от цели или изменить ее, даже если новая цель не соответствует их потребностям и интересам.

Заключение. В результате исследования было установлено, что значимыми факторами, определяющими стремление к откладыванию выполнения учебных заданий обучающимися, являются их успеваемость и пол. Изучение особенностей проявления академической прокрастинации у студентов позволит более глубоко понять механизмы и факторы ее формирования, чтобы разработать эффективные стратегии преодоления.

Список использованной литературы

1. Зверева, М. В. Шкала оценки академической прокрастинации PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) / М. В. Зверева // Методические рекомендации. – М. : Сам Полиграфист, 2018. – 28 с.
2. Сибирцева, Е. И. Изучение феномена прокрастинации в отечественной психологии / Е. И. Сибирцева // Научные исследования: от теории к практике. – 2016. – № 1–2 (8). – С. 186–191.
3. Тарасевич, Г. В. Прокрастинация: болезнь века / Г. В. Тарасевич // Русский репортер. – 2014. – Вып. 14. – С. 20–29.
4. Юрина, А. А. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения студентов / А. А. Юрина, В. В. Витренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62. – С. 350–353.

К содержанию

С. П. ЯРОШИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. А. Гаврилович

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РАЗНОЙ САМООЦЕНКОЙ

Современный мир вокруг нас с каждым годом становится все сложнее и ритмичнее: увеличивается поток информации, растет нагрузка на психику, а сам человек претерпевает серьезные трансформации. У человека появляется все больше обязанностей, новые межличностные и социальные отношения, все больше факторов, способствующих продуктивности и успеху. В наше время стрессовые ситуации возникают практически каждую минуту, и для того, чтобы сохранить свое психическое здоровье, необходимо обладать хотя бы некоторыми теоретическими или практическими навыками, позволяющими успешно применять стратегии, обеспечивающие положительный исход в проблемных ситуациях [1].

Интенсивные изменения в социальной среде, по мнению исследователей, заставляют людей искать новые алгоритмы и модели поведения, которые позволяют им быстрее адаптироваться к новым ситуациям, используя при этом имеющийся жизненный опыт, когнитивные навыки, проактивность, креативность и инициативность [2]. В подростковом возрасте – периоде интенсивных социальных, эмоциональных и когнитивных изменений – формируются как личные, так и межличностные стратегии преодоления трудностей, которые называются копинг-стратегиями. Они играют значимую роль в психологической адаптации подростков к различным стрессовым ситуациям [3].

Многочисленные исследования указывают на то, что каждый человек использует собственные стратегии совладания со стрессом, основанные на психологических резервах и личном опыте. Человек эффективно справляется с трудностями, если у него есть позитивные копинг-ресурсы, такие как интеллект, поддержка со стороны семьи и близких, здоровье и материальные ресурсы [4]. Самооценка подростка регулирует его поведение и формируется через общение с окружающими людьми. Особенно важны копинг-стратегии у девушек, имеющих адекватную самооценку, так как именно они обеспечивают эффективное преодоление трудностей и негативных эмоций [5].

Цель настоящего исследования состоит в изучении особенностей копинг-стратегий у девушек подросткового возраста с разной самооценкой. В исследовании приняли участие 65 обучающихся 9-х классов

ГУО «Средняя школа № 9 г. Бреста», девушки в возрасте 15 лет. Для достижения цели исследования были использованы следующие методики: тест «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), анкета «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация НИПНИ), комплексный копинговый опросник (ККО) (М. Маккей, М. Скин, П. Фаннинг).

На основе анализа данных, полученных с помощью теста Дембо-Рубинштейн, мы выяснили, что 48 % испытуемых имеют адекватный уровень самооценки, 34 % девушек характеризуются завышенным уровнем самооценки и 18 % опрошенных – заниженным уровнем самооценки.

В группе респондентов с заниженным уровнем самооценки преобладает относительно приемлемый уровень притязаний – 75 %, он является подтверждением реальных представлений девушек о своих возможностях, что является важным фактором их личностного развития. Также у испытуемых данной группы наблюдается резкий разрыв между уровнем притязаний и уровнем самооценки – 92 %. Такой разрыв указывает на конфликт между тем, к чему девушки стремятся, и тем, что они считают для себя возможным.

В группе испытуемых с адекватным уровнем самооценки преобладает нормальный уровень притязаний – 71 %, он является подтверждением реальных представлений подростков о своих возможностях, что является важным фактором их личностного развития. Также преобладает соразмерный уровень расхождения между притязаниями и самооценкой – 45 %. Данный уровень расхождения является нормой и свидетельствуют нам о том, что девушки ставят перед собой такие цели, которые они действительно стремятся достичь. Их притязания в значительной степени основываются на оценке ими своих реальных возможностей и служат стимулом личностного развития.

В группе испытуемых с завышенным уровнем самооценки преобладает неадекватный уровень притязаний – 77 %, что подтверждает нереалистическое, некритическое отношение подростков к собственным возможностям. Также у них преобладает реальный уровень расхождения между притязаниями и самооценкой – 50 %. Интересен тот факт, что у 45 % девушек данной группы с расхождениями между уровнем притязаний и уровнем самооценки, притязания не служат стимулом личностного развития, становления той или иной стороны личности. Это может свидетельствовать о том, что данные девушки пассивны и не заинтересованы в своем личностном развитии, так как боятся неудач.

Анализ результатов исследования копинг-стратегий испытуемых показал, что большинство девушек группы с заниженным уровнем самооценки используют для преодоления стресса умеренно следующие

копинг-стратегии: «конфронтация» (66 %), «дистанцирование» (75 %), «самоконтроль» (75 %), «принятие ответственности» (100 %), «поиск социальной поддержки» (67 %), «бегство-избегание» (50 %), «планирование решений» (59 %), «положительная переоценка» (75 %). Также девушки с заниженной самооценкой используют для преодоления своих проблем следующие копинг-стратегии: «избегающее поведение» (67 %), «беспокойство и накручивание» (83 %), «когнитивная переоценка» (75 %) и «непереносимость стрессовых ситуаций» (42 %).

Большинство девушек с адекватным и завышенным уровнями самооценки для преодоления стресса используют все копинг-стратегии: «конфронтация», «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство-избегание», «планирование решений» и «положительная переоценка» в умеренной степени. Большее количество девушек с адекватным уровнем самооценки используют стратегию «положительная переоценка» (74 %), что является положительным адаптивным механизмом преодоления трудностей. Большее количество девушек с завышенной самооценкой используют стратегию «дистанцирование» (73 %), т. е. пытаются преодолеть негативные ощущения в связи с проблемами путем субъективного уменьшения ее значения и уровня эмоционального участия в ней.

Девушки с адекватным и завышенным уровнями самооценки при угрозе весьма редко используют такие поведенческие стратегии, как «избегающее поведение», «беспокойство и накручивание», «когнитивная переоценка» и «непереносимость стрессовых ситуаций».

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что особенности копинг-стратегий у девушек подросткового возраста с нормальной самооценкой играют важную роль в их личностном развитии и адаптации к стрессовым ситуациям. Объективное восприятие собственных возможностей помогает девушкам адекватно оценивать свои притязания и ставить достижимые цели. Наиболее положительной особенностью копинг-стратегий у девушек с адекватной самооценкой является их способность использовать положительную переоценку и сосредоточенность на результатах, что способствует их эмоциональному благополучию и устойчивости к стрессу. Важно отметить, что комплексный подход к формированию адекватной самооценки у подростков может служить основой для разработки эффективных программ психологической поддержки и обучения навыкам преодоления стресса. Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают значимость адекватной самооценки в формировании эффективных копинг-стратегий и личностного роста у девушек подросткового возраста.

Дальнейшие исследования в этой области представляются

актуальными, так как детальное изучение взаимосвязей между самооценкой и копинг-стратегиями может стать основой для разработки интервенций, направленных на поддержку подростков в преодолении трудностей.

Список использованной литературы

1. Баканова, А. А. Экзистенциальный аспект преодоления кризисных ситуаций в юношеском возрасте / А. А. Баканова / Безопасность жизнедеятельности – профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития: сб. трудов Всероссийской науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 19–20 ноября 2002 г. – СПб., 2002. – С. 82–84.
2. Воробьева, О. В. Стресс и расстройства адаптации / О. В. Воробьева // Русский медицинский журнал. – 2015. – Т. 17. – № 11. – С. 789–793.
3. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
4. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 2012. – 318 с.
5. Шепелева, С. А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков / Т. О. Гордеева, С. А. Шепелева // Вестник МГУ, Сер. 14. Психология. – № 3. – 2006. – С. 78–85.

К содержанию

Н. Р. ЯРОШКО

Российская Федерация, Мелитополь, МелГУ
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст является периодом онтогенеза человека, характеризующимся переходом от детства к взрослости и представляет собой этап интенсивного развития личности, сопряженный с многочисленными вызовами и противоречиями. Этот период, охватывающий возраст от 11–12 до 16–18 лет, отмечен кардинальными трансформациями на физиологическом, когнитивном и социально-эмоциональном уровнях, что нередко приводит к возникновению проблем развития личности подростка [2]. Именно эта сложность и многогранность подросткового периода определили актуальность нашего исследования.

Целью настоящей работы является комплексный анализ научных исследований в области развития личности в подростковом возрасте с акцентом на взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов. Биологические изменения, связанные с пубертатным периодом, играют ключевую роль в формировании подростковой психологии. Эндокринная перестройка организма, сопровождающаяся скачками гормонального фона, обуславливает не только физиологические изменения, но и эмоциональную лабильность, повышенную импульсивность и частые смены настроения. Эти физиологические процессы оказывают существенное влияние на самооценку подростка, его телесный образ и восприятие себя в социальном контексте. Формирование половой идентичности, принятие меняющегося тела и его соответствие (или несоответствие) идеализированным образам, транслируемым медиа, может привести к развитию дисморфофобии, расстройств пищевого поведения и другим проблемам, связанным с принятием собственной внешности. В этом контексте важно учитывать и гендерные особенности развития, так как девочки и мальчики по-разному переживают пубертатный период и сталкиваются с различными социальными ожиданиями [3].

Одновременно с физиологическими изменениями происходит активное развитие когнитивных способностей. Подросток приобретает способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, формированию гипотез и дедуктивному рассуждению. Развитие формальных операций, по Ж. Пиаже, позволяет ему анализировать сложные социальные явления, критически оценивать информацию и формировать собственное мировоззрение. Этот период характеризуется повышенной рефлексией, поиском смысла жизни и своего места в мире, что может проявляться в философских размышлениях, увлечении различными субкультурами и идеологиями. Развитие критического мышления, умения анализировать информацию и формировать собственное мнение является важнейшей задачей развития в подростковом возрасте [6].

Социальное развитие подростка характеризуется стремлением к автономии и независимости от взрослых, прежде всего от родителей. Этот процесс сепарации-индивидуации, описанный в работах М. Малер и соавторов часто сопровождается конфликтами, разногласиями и непониманием. Подросток стремится установить собственные границы, отстаивать свою точку зрения и принимать самостоятельные решения, что может восприниматься родителями как бунт и непослушание. Авторы считают, что в то же время подросток нуждается в эмоциональной поддержке и принятии со стороны взрослых, что создает внутреннее противоречие и усложняет процесс взаимодействия с родителями. Баланс между предо-

ставлением подростку свободы и оказанием необходимой поддержки является ключевым фактором успешного развития в этом возрасте [4].

С психологической точки зрения, подростковый возраст – это время поиска идентичности. Э. Эриксон в своей теории психосоциального развития определил этот период как стадию «идентичность против ролевой конфузии». Подросток стремится понять, кто он, каково его место в мире, какие ценности он разделяет и каковы его жизненные цели. Этот поиск часто сопровождается экспериментами с различными социальными ролями, стилями поведения и идеологиями. Неудачи в поиске идентичности могут привести к ролевой конфузии, неуверенности в себе и трудностям в адаптации к взрослой жизни [7].

Влияние семьи на развитие личности подростка сложно переоценить. Семья – это первичная группа, в которой ребенок получает первые уроки социального взаимодействия, усваивает нормы и ценности, формирует привязанности и модели поведения. Поддерживающие, доверительные отношения с родителями создают основу для развития уверенности в себе, эмоциональной стабильности и позитивной самооценки. Напротив, дисфункциональные семейные отношения, характеризующиеся конфликтами, недостатком внимания и эмоциональной поддержки, могут стать причиной развития тревожности, депрессии, агрессивности и других психологических проблем подростка [1].

Влияние общества и сверстников также играет важную роль в развитии личности подростка. В исследовании В. С. Мухиной показано, что помимо семьи значительное влияние оказывает его социальное окружение, прежде всего сверстники. Подросток стремится к принятию и признанию со стороны сверстников, что может привести к конформизму, желанию соответствовать групповым стандартам, даже если они противоречат его собственным убеждениям. Автор считает, что влияние сверстников может быть как позитивным, способствуя развитию социальных навыков и формированию просоциального поведения, так и негативным, приводя к вовлечению в девиантные формы поведения, такие как курение, употребление алкоголя или участие в противоправных действиях. Также в современном мире особое значение приобретает влияние социальных сетей [5].

Таким образом, анализ научных данных показывает, что подростковый возраст – это период физиологической перестройки организма, которая обуславливает эмоциональную лабильность в процессе формирования личности подростка. В подростковом возрасте происходит активное развитие когнитивных способностей, социализация личности и поиск идентичности. Это период повышенной уязвимости, когда подросток особенно восприимчив к влиянию окружающей среды. Поддержка со стороны семьи, позитивное социальное окружение и доступ к психоло-

гической помощи являются важнейшими факторами, способствующими успешному преодолению трудностей этого периода и гармоничному развитию личности.

Список использованной литературы

1. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М. : Когито-Центр, 2008. – С. 87–115.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – С. 112–135.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2011. – С. 254–287.
4. Малер, М. Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман. – М. : Когито-Центр, 2008. – С. 210–245.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – С. 157–189.
6. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – С. 145–178.
7. Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – С. 190–223.

К содержанию