

АНО ВО «МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ»

ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ

при поддержке

МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
XII Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции
11-12 августа 2022 года

Йошкар-Ола
2022

УДК 37.015
ББК 88.4/5
П 86

Печатается по решению Ученого Совета АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (Протокол № 1 от 30.08.2022 г.)

Научный редактор сборника – канд. пед. наук, доцент И.А. Загайнов
Ответственный редактор сборника – канд. филол. наук О.Г. Купцова

Рецензенты: Блинова М.Л., канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»; Кондратенко И.Б., канд. пед. наук, доцент АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт».

П 86 Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам XII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (11-12 августа 2022 года) / под ред. И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2022. – 96 с.

Сборник статей «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика» издан по материалам XII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, проводимой на базе Межрегионального открытого социального института 11-12 августа 2022 г. В сборник вошли статьи преподавателей, магистрантов и студентов высших учебных заведений, педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации, ДНР, Республики Беларусь.

Мнения, высказанные в материалах сборника, не обязательно совпадают с точкой зрения редакции. Статьи печатаются в авторской редакции.

УДК 37.015
ББК 88.4/5

© Межрегиональный открытый социальный институт, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Акинъшина О.Н.</i> Личностные особенности родителей и их влияние на формирование, развитие и поведение ребенка	5
<i>Валова Ю.А.</i> Эмоциональный интеллект педагога как важный фактор в условиях организации воспитания обучающихся среднего профессионального образования	11
<i>Войнова Е.А., Романова Ю.В.</i> Особенности речевого развития дошкольника старшей группы с общим недоразвитием речи	17
<i>Загайнов И.А., Костюнина Г.В.</i> Формирование стрессоустойчивости работников судебной системы как средство профилактики конфликтов в профессиональной сфере (на примере работников Арбитражного суда Республики Марий Эл).....	22
<i>Зайцева А.С.</i> Взаимосвязь атрибутивного стиля и психосоматических заболеваний у студенческой молодежи	29
<i>Калмыкова О.В.</i> Формирование коммуникативных навыков студентов-психологов посредством социально-психологического тренинга	35
<i>Калмыкова О.В.</i> Эстетические основы практической деятельности психологов	40
<i>Кричевцова М.С., Сильченко И.В.</i> Влияние самоотношения на психологическое благополучие личности в юности	44
<i>Лунева Д.Ю., Коробкова А.А., Пикалова И.В.</i> Особенности самооценки старших школьников.....	51
<i>Лупекина Е.А., Корбут К.В.</i> Особенности школьной адаптации учащихся с различной привязанностью к членам семьи	56
<i>Приходько Е.В., Макеева М.В.</i> Особенности проявления видов и форм девиантного поведения у подростков: гендерный аспект	65
<i>Рачкова А.А.</i> Аспекты психологии в формировании экологического воспитания обучающихся в процессе обучения иностранному языку	72
<i>Сильченко И.В., Николайчик Е.Ю.</i> Безднадежность как коррелят социально-психологической адаптации у лиц с инвалидностью	77
<i>Фархутдинова Ю.Н.</i> Образ партнера в представлении личности, воспитанной в условиях патерналиной депривации	82

Шулаева А.В., Домрачева С.А. Фрустрация личности студентов
в период обучения в вузе..... 89

*Акинъшина О.Н., к.п.н., доцент
кафедра психологии и специального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
arota712527@yandex.ru
г. Липецк, Российская Федерация*

Личностные особенности родителей и их влияние на формирование, развитие и поведение ребенка

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые психологические аспекты личностных особенностей родителей и влияние их на формирование и развитие ребенка, проанализированы примеры неблагоприятного родительского отношения, обусловленного личностными особенностями родителей, связанных с их собственными переживаниями и конфликтными зонами, а также с их определенными личностными качествами.

Ключевые слова: родительское отношение, установки, стили воспитания, статус родителя.

Personal characteristics of parents and their influence on the formation, development and behavior of the child

Abstract. The article discusses some psychological aspects of the personal characteristics of parents and their influence on the formation and development of the child, examples of unfavorable parental attitudes caused by the personal characteristics of parents associated with their own experiences and conflict zones, as well as with their specific personal qualities, are analyzed.

Keywords: parental attitude, attitudes, parenting styles, parent status.

Влияние личностных особенностей родителей на формирование характера ребенка и его поведение в целом, исследуется давно и обширно разными учеными на протяжении длительного периода времени. Среди отечественных психологов исследование в этой области проводили Карabanова О.А., Варга А.Я., Захаров А.И., Личко А.И. и др.

Родительское отношение - это система эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителями и способы поведения с ним. Родительское отношение складывается из смыслов жизни и ценностей родителя, его установок, привычек, особенностей реагирования на жизненные ситуации. Родительские установки - это знания, эмоции и поведение, которые чаще всего не связаны именно с данным ребенком, а характеризуют отношение к детям вообще.

К примеру, такие черты как агрессивность, тревожность, опыт детских переживаний родителя, внутриличностные конфликты влияют на формирование типа родительского отношения к ребенку. Так в основе гиперопекающего стиля воспитания лежит повышенная тревожность, чувство токсичной вины, неотработанные детские страхи одиночества и низкая самооценка родителя. Родитель при общении с ребенком невольно воспроизводит опыт переживаний, который получен им в детстве. Общаясь с ребенком, родители неосознанно проигрывают собственные конфликтные зоны и это влияет на стиль воспитания и, следовательно, на развитие и поведение ребенка. Родители должны осознавать, что «целью любого психологического воздействия является преодоление субъективных защит и барьеров, переструктурирование его психологических характеристик или моделей поведения в нужном направлении». [2, с. 122]

Немаловажное влияние на родительское отношение имеет социально-экономический статус родителя. Исследования показывают, что родители, имеющие более высокий экономический статус, успешные и материально стабильные, более демократичны с детьми, предпочитают использовать убеждения для дисциплинирования ребенка, тогда как родители, находящиеся на более низкой социально-экономической ступени, более авторитарны и требуют повиновения. Родители, принадлежащие к среднему классу, имеют более позитивные установки по отношению к независимости детей. Родители, принадлежащие к рабочему классу, поощряют у детей послушание, хорошие манеры, чаще используют насилие по отношению к собственным детям.

Все нарушения процесса воспитания и последствия этого в виде плохого поведения детей, связаны с психологическими, неосознанными личностными проблемами родителей.

Примером неблагоприятного родительского отношения, обусловленного личностными особенностями родителей может являться расширение родительских чувств. В этом случае мама все силы и любовь отдает ребенку, но взамен хочет благодарности, чтобы ребенок удовлетворил потребность во взаимной исключительной привязанности к ней, провоцирует повышенный контроль и внимание к ребенку. В дошкольном возрасте расширение родительских чувств сопровождается чрезмерностью наказаний, достаточно жесткой регламентацией поведения, ребенок должен подходить под ее образ объекта исключительной привязанности, и любые несовпадения с ее симбиотической привязанностью болезненно воспринимаются и наказываются. Однако, при расширении родительских чувств возможен не только авторитарный, гиперопекающий стиль, но и неустойчивый стиль, при котором мама то либеральна, то чрезмерно жестка, то потакает ребенку, то чрезмерно наказывает или ставит очень жесткие рамки.

Неблагоприятным родительским отношением может являться стремление инфантилизировать ребенка, излишне культивировать у него детские черты, привязывать ребенка к себе, излишне контролировать, и опять же проявлять гиперопеку и авторитарность в воспитании. Рассматривая ребенка как еще маленького, родитель снижает требования к нему, и при этом больше запрещает, как бы охраняя его. Инфантилизация ребенка приводит к игнорированию потребности его взросления. Гипоопека в воспитании предполагает нахождение ребенка на периферии внимания родителя, при этом от него меньше требуют, меньше запрещают, больше потакают его прихотям. Инфантилизация ребенка так же может предполагать и неустойчивый стиль в воспитании с резкими переходами от мягкого более строгому воспитанию.

Нарушением воспитательного процесса может быть и так называемая воспитательная неуверенность родителя, которая обуславливает в воспитании недостаточность требований к ребенку и игнорирование его потребностей. Неуверенный в своей родительской компетенции родитель обычно идет на поводу у ребенка, не предъявляя к нему должное количество требований-обязанностей, при этом родитель не знает, или сомневается, или не догадывается, что ребенку

действительно нужно. Воспитательная неуверенность обуславливает гипоопеку, при которой родитель оставляет из-за своих сомнений, страхов по поводу своей воспитательной компетенции ребенка один на один с собой, вне своего внимания. Сомневаясь в себе, родитель отдаст бразды правления ребенку.

Разновидностью родительских отношений может быть неразвитость родительских чувств, проявляющаяся в нежелании иметь дело с ребенком, непереносимость его общества, отсутствие интереса к его делам, мыслям, желаниям, чувствам, такие родители томятся родительскими обязанностями. В воспитании это может проявляться в гипоопеке, когда ребенок находится на периферии внимания родителя, родитель игнорирует потребности ребенка, предъявляет ему минимальное число требований. При такой системе родители постоянно заняты собой, могут излишне наказывать, либо наказывать редко при неустойчивом стиле воспитания.

Проекция собственных нежелательных качеств на ребенка – это еще одно возможное нарушение процесса воспитания. В этом случае родитель видит негативные черты характера в ребенке, он их чувствует, но не хочет признавать их в себе, предпочитая бороться с нежелательным качеством в ребенке. В воспитании при таком положении характерен авторитарный стиль и контроль. Борясь с нежелательным качеством в ребенке, родитель помогает тем самым верить себе, что у него этого качества нет. Мать или отец много говорят о своей непримиримой и постоянной борьбе с негативными чертами и слабостями ребенка, о наказаниях, которые они применяют и бесчисленных запретах. Родитель, проецирующий на ребенка собственные нежелательные качества, в воспитании проявляет недостаточное внимание к ребенку, требований и обязанностей к нему. Если ребенок находится не в поле внимания родителя, ему не до него, может быть из-за имеющегося скрытого недовольства. Родитель игнорирует и потребности ребенка.

Склонность родителя проецировать собственные нежелательные качества на ребенка, обуславливает в воспитании резкую смену воспитательных приемов-качелей, от строгого к либеральному и наоборот, от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителем.

В современных семьях часто встречается и рассогласованность в воспитании между супругами. Супруг, склонный вносить конфликтность во взаимоотношения со своим супругом в воспитание ребенка, проявляет его в виде недовольства воспитательным воздействием супруга. Процесс воспитания превращается в «поле битвы» конфликтующих сторон, где они получают возможность открыто выражать недовольство друг другом, якобы руководствуясь заботой о благе ребенка, это обуславливает в воспитании повышенное внимание к ребенку. При этом важно отметить, что, несмотря на преувеличенное внимание к ребенку, истинные потребности ребенка игнорируются. Конфликтность между родителями вносит в жизнь ребенка большое количество запретов со стороны конфликтующего родителя, повышенное число требований и неустойчивость стиля воспитания, что и ведет как результат ко многим негативным последствиям.

Конечно, следует сказать, что на формирование и развитие характера ребенка и его поведение влияют и определенные личностные качества родителей, такие как экстравертированность или интровертированность родителя, агрессивность, спонтанность, сензитивность, ригидность психики. Родитель экстраверт как правило, меньше контролирует ребенка, т.к. меньше внимания уделяет воспитанию, но и меньше игнорирует потребности ребенка, дает возможность проявлять самостоятельность ребенку. У таких родителей меньше выражена незрелость родительских чувств, возможно потому что он сам социально активен, стремится к самореализации, хочет растить ребенка «свободно», они меньше конфликтуют по поводу воспитания с супругом. Спонтанный родитель активен, склонен к лидерству, наступательности, имеет потребность в самоутверждении, будет, скорее всего требователен по отношению к ребенку, такой родитель эмоционально принимает своего ребенка и у него в меньшей степени проявляется незрелость родительских чувств. Агрессивный родитель чаще склонен потакать ребенку и одновременно предъявлять чрезмерные требования, такие родители часто осуществляют определенный обмен, манипуляцию – ты сделаешь что-то, что требую я от тебя, но за это получишь то, что хочешь ты, часто присутствует воспитательная конфронтация между супругами. Ригидный родитель, с

жесткими установками в воспитании обнаруживает часто расширение родительских чувств, предпочитает видеть и культивировать в ребенке детские качества, пытаясь как можно дольше удержать ребенка возле себя. В старшем возрасте, ригидный родитель излишне требователен, выполняет роль «морализатора» в воспитании. Интровертированный родитель склонен к уходу в свой внутренний мир, у него много своих личностных проблем, которые он решает за счет ребенка. Таким родителям свойственны неразвитость родительских чувств, а также расширение родительских чувств и воспитательная неуверенность. Сензитивный родитель, как показывают результаты в воспитании плотно контролирует ребенка, что определяется его высокой тревожностью, которую он проецирует на отношения с ребенком. Сензитивный родитель может предъявлять как чрезмерность, так и недостаточность запретов: с увеличением сензитивности снижается чрезмерность запретов, но одновременно увеличивается и недостаточность запретов.

Таким образом, анализ полученных результатов, позволяет сделать вывод о том, что стиль семейного воспитания напрямую связан с личностными особенностями родителей и оказывает непосредственное влияние на формирование характера ребенка, его развитие и поведение в целом. «Жизненная философия, приоритеты и ценности родителей создают атмосферу, в которой живет ребенок. От их личностных свойств и духовных качеств, зависит чистота воздуха, которым дышит ребенок» [1, с. 251].

Библиографический список:

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? М.: АСТ: Астрель, Владимир: ВКТ, 2010. 256с.
2. Педагогическая психология /под ред. Клюевой Н.В. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400с.

*Валова Ю.А., преподаватель психологии общения
ГАПОУ «Альметьевский политехнический техникум»
valova.iul@yandex.ru
г. Альметьевск, Российская Федерация*

**Эмоциональный интеллект педагога как важный фактор
в условиях организации воспитания обучающихся
среднего профессионального образования**

Аннотация. В настоящее время в психологических исследованиях акцентируется внимание на исследованиях эмоционального интеллекта его уровня и развития у подрастающего поколения. Однако остается малоизученной сфера взаимосвязи эффективной воспитательной деятельности и эмоционального интеллекта педагога. В статье рассматриваются: основные подходы исследования эмоционального интеллекта: теория способностей (J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso), теория эмоциональной компетентности (D. Goleman), некогнитивная теория (R. Bar-On), и теория черт (Д.В. Люсин), совокупность личностных свойств педагога, необходимых для эффективной организации воспитательной работы с обучающимися в системе среднего профессионального образования. Повышая свой уровень эмоционального интеллекта, педагог может гармонично и грамотно выстраивать и реализовывать свои педагогические идеи, а также эффективно осуществлять воспитательную деятельность.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, воспитательная деятельность, понимание и управление эмоциями, личностные свойства, педагог.

**Emotional intelligence of a teacher as an important factor
in the conditions of the organization of education of students
of secondary vocational education**

Abstract. Currently, psychological research focuses on studies of emotional intelligence of its level and development in the younger generation. However, the sphere of interrelation of effective educational activity and emotional intelligence of a teacher remains poorly studied. The article discusses: the

main approaches to the study of emotional intelligence: the theory of abilities (J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso), the theory of emotional competence (D. Goleman), non-cognitive theory (R. Bar-On), and the theory of traits (D.V. Lyusin), a set of personal characteristics of a teacher necessary for the effective organization of educational work with students in the system of secondary vocational education. By increasing their level of emotional intelligence, a teacher can harmoniously and competently build and implement their pedagogical ideas, as well as effectively carry out educational activities.

Keywords: emotional intelligence, educational activities, understanding and managing emotions, personal properties, teacher.

В 2020 году уточнен порядок организации воспитательной работы в Российской системе образования, а в частности, были опубликованы нормативно-правовые документы, которые регламентируют воспитательную работу в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования: Федеральный Закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» и «План мероприятий по реализации в 2021 - 2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Реализация данной стратегии и порядка организации воспитательной работы в системе среднего профессионального образования возможно только при условии, что педагоги, вовлеченные в эту воспитательную деятельность, будут не только профессионалами, знающими свою профильную дисциплину (предмет, курс), но и будут обладать определенными личностными качествами. Такими как: способность распознавать свои эмоции и эмоции других людей, понимать намерения, стремления, мотивацию и желания обучающихся и свои собственные, обладать достаточным уровнем эмпатии, как профессионально значимым качеством личности для педагога, а также иметь способность управлять своими эмоциями и эмоциями обучающихся для решения поставленных задач.

Среди многих факторов, из-за которых обучающиеся среднего профессионального образования испытывают затруднения в процессе

обучения и воспитания, можно выделить основные - это отрицательные эмоции, возникающие в процессе обучения, напряженные отношения, непонимание со стороны преподавателей и одноклассников, трудности, связанные с адаптацией к новым возникающим условиям.

Основной педагогической задачей преподавателя является не столько передача знаний, формирование умений и навыков, но и побуждение познавательной активности обучающихся, воспитательная деятельность, которые происходят через педагогическое общение и диалог с ними.

Преподаватель имеет дело с людьми, впитывающими каждое его слово, оценивающими каждый его поступок; нравственные отношения являются регулятором не только общественного настроения, но и могучим средством воспитания подрастающего поколения.

Педагог для обучающихся является воплощением знаний и опыта. Эффективность усвоения обучающимися нравственных понятий зависит от того, из чьих уст они исходят. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя – писал К.Д. Ушинский, - потому что воспитательная сила излучается только от живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личность в деле воспитателя» [7, с. 104].

Идеальный облик учителя создавали философы и педагоги с давних времен. Он представляет собой совокупность требований, которые выдвигает педагогическая профессия к личности учителя. Эти требования менялись в связи с изменением общественно-исторической практики общества. Педагог обязан быть носителем глубоких и всесторонних знаний. Гельвеций, а также Квинтилиан, Дистверг, Руссо, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский считали, что «Человек, взявший на себя труд обучать других, не имея для этого глубоких знаний, поступает безнравственно».

К.Д. Ушинский, Квинтилиан, Дистверг, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский писали, что, педагог должен знать психологию детей, интересоваться их внутренним миром, изучать их индивидуальные способности. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях».

Педагог должен быть великим гуманистом, любить детей, понимать. В.А. Сухомлинский, Квинтилиан, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Я. Корчак, А.С. Макаренко писали «чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце» [7, с. 43].

Все эти способности педагога и составляют сущность эмоционального интеллекта, как совокупности личностных свойств, оказывающих влияние на эффективность понимания и управления эмоциями на основе интеллектуального анализа и синтеза.

Эмоциональный интеллект - неотъемлемая личностная составляющая педагогического мастерства, поскольку только состоявшаяся, зрелая личность может воспитать другую полноценную и зрелую личность [9, с. 5].

Изучение эмоционального интеллекта началось в 1990 году. В США двое ученых Дж. Майер и П. Сэловеи опубликовали работу, в которой рассматривали созданную ими концепцию об эмоциональном интеллекте. Дж. Майер определил эмоциональный интеллект как «умственные способности, которые помогают воспринимать свои собственные чувства и чувства других людей» [3, с. 173]. К умственным способностям Дж. Майер отнес: идентификацию и выражение эмоций; регуляцию эмоций; эмоциональную информацию в мышлении и деятельности.

Исследования, проводимые Дж. Майером, П. Сэловеем и Д.Р. Карузо легли в основу концепции Д. Гоулмана. По Д. Гоулману, эмоциональный интеллект – это способность (совокупность способностей) человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей [4, с. 269].

Другая концепция эмоционального интеллекта была представлена в работах Р. Бар-Она он впервые ввел обозначение EQ - emotional quotient, коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ - коэффициентом интеллекта. Модель Р. Бар-Она даёт очень широкую трактовку понятия эмоциональный интеллект. Он определяет эмоциональный интеллект, как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

В отечественной науке эмоциональный интеллект изучается (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, И.Н. Андреева, Е.А. Сергиенко), а также в практическом - прикладном контексте в ряде работ (М.А. Манойлова, О.В. Белоконов, И.С. Степанова, Е.Ю. Почтарева).

В 2004 г. российский психолог Люсин Д.В. предложил свою новую модель эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект он определяет, как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

И.Н. Андреева утверждает, что эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию [8, с. 79].

Манойлова М.А. считает, что «уровень эмоционального интеллекта является важным фактором акмеологического развития личности, опосредуя достижение высоких уровней профессионализма, в особенности в сферах деятельности, предполагающих взаимодействие с людьми, в том числе и в педагогической профессии» [6, с. 44].

Развитие эмоционального интеллекта является одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного педагога. Основными составляющими эмоционального интеллекта компетентного педагога являются самосознание и владение собой. Самосознание включает в себя способность педагога оценивать собственные эмоции и понимать, как они влияют на работу и личную жизнь, правильно оценивать свои слабые и сильные стороны, это уверенность в себе и своих профессиональных качествах.

«Владение собой – второй ключевой компонент эмоционального интеллекта, который можно определить, как способность контролировать деструктивные или приносящие вред себе и другим эмоции. Педагоги учатся сохранять эмоциональный баланс, чтобы беспокойство, тревога, страх или гнев не мешали ясности мышления. Владеть эмоциями – значит не подавлять или скрывать их, а понимать, используя это понимание в различных ситуациях» [8, с. 76].

Педагог должен оказывать позитивное воздействие на самооценку обучающихся. Ему необходимо стимулировать у них стремление к успехам и достижениям в учебной, проектно-исследовательской деятельности, творческих порывах и начинаниях, способствовать повышению уверенности в себе и в своих силах.

Педагог, обладая высоким уровнем эмоционального интеллекта уверен в себе, в своей профессиональной компетенции, он не испытывает напряжение при общении с обучающимися, с готовностью идет с ними на контакт, гармонично сочетая образовательную и воспитательную деятельность.

Таким образом, для организации воспитательной работы педагогу среднего профессионального образования необходимо развивать и повышать свой уровень эмоционального интеллекта, быть настоящим профессионалом своего дела, достойным примером для обучающихся. Высокий уровень эмоционального интеллекта может позволить современному педагогу выстраивать и реализовывать свои педагогические идеи, теории и методы обучения, а также эффективно осуществлять воспитательную деятельность.

Библиографический список:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». Источник: <https://base.garant.ru/71057260/>

2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». Источник: <https://base.garant.ru/70291362/>

3. Александрова Н.П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. 2015. № 5. С. 171-177.

4. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. 405 с.

5. Люсин Д.В., Ушакова Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. М.: Институт психологии РАН, 2013. 180 с.

6. Матвейчук Н.Н. Развитие эмоционального интеллекта педагога // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2014. № 8. С. 30-33.

7. Писаренко В.И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика. Минск: Народная Асвета, 1973. 192 с.

8. Почтарева Е.Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая личности педагога // Исследования молодых ученых. 2015. № 9. С. 73-81.

9. Самусенко И.Л., Травина С.А., Яничева Т.В. Повышение уровня эмоционального интеллекта на основе педагогического самоменеджмента учителя современной школы: монография. Тверь, 2017. 144 с.

Войнова Е.А., учитель-логопед

МДОУ «Солнышко»

с. Трубетчино, Добровский район

Романова Ю. В., к.п.н, доцент

кафедры педагогики и психологии

ИППО ФГБОУ ВО ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского

mduy.solnischcko@yandex.ru

г. Липецк, Российская Федерация

Особенности речевого развития дошкольника старшей группы с общим недоразвитием речи

Аннотация. В статье анализируется актуальная проблема педагогической теории речевого развития детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Рассматриваются актуальные проблемы речевых нарушений и использования эффективных методов, форм в коррекции речи дошкольников. Акцентируется внимание на том, что коррекционно-развивающая работа в дошкольном учреждении должна осуществляться в рамках интегративного подхода к общему и речевому развитию ребенка с общим недоразвитием речи, так как речь является важным средством овладения знаниями в дошкольный период и в период обучения в школе. Уделяется внимание целостному развитию старшего дошкольника с общим недоразвитием речи. Обобщён положительный опыт в работе логопеда дошкольного учреждения «Солнышко», составлены краткие рекомендации для воспитателя, работающего в коррекционной логопедической группе.

Ключевые слова: коррекция, нарушение речи, общее недоразвитие речи, развитие, компенсаторные возможности.

Features of speech development of older preschoolers groups with general speech underdevelopment

Abstract. The article analyzes the actual problem of the pedagogical theory of speech development of children with general speech underdevelopment of older preschool age. The current problems of speech disorders and the use of effective methods and forms in speech correction of preschoolers are considered. Attention is focused on the fact that correctional and developmental work in a preschool institution should be carried out within the framework of an integrative approach to the general and speech development of a child with general speech underdevelopment, since speech is an important means of mastering knowledge in the preschool period and during school. Attention is paid to the holistic development of an older preschooler with a general underdevelopment of speech. The positive experience in the work of the speech therapist of the preschool institution "Sunny" is summarized, brief recommendations for the educator working in the correctional speech therapy group are compiled.

Keywords: correction, speech disorders, general underdevelopment of speech, development, compensatory capabilities.

В настоящее время речевое развитие детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой исследования педагогов, логопедов. Данная проблема особенно актуальна для самих детей, которые готовятся поступить в школу, так как речь является важнейшим средством овладения знаниями. Развитие речи старших дошкольников является одной из главных задач, коррекционного специального дошкольного учреждения и столь пристальное внимание к речевому развитию дошкольников не случайно.

Формирование словаря находится в тесной связи с работой по обогащению знаний и представлений дошкольника о предметах и явлениях действительности.

Сформированный словарный запас дошкольника, связанный с конкретными его представлениями, значительно повышает уровень общего и речевого развития ребенка, совершенствует его культуру общения.

Рекомендуется коррекционную работу по развитию речи проводить в системе, комплексно. Опираясь на показ предметов и явлений природы, социальных явлений, называются понятия, обозначение и их названия. В процессе коррекционной работы по развитию речи используются дидактические игры. Называя предмет, логопед уточняет представления старших дошкольников о его назначении, характеризует цвет, форму, размер, материал из которого он изготовлен, и его функционирование.

В процессе развития речи дошкольника рекомендуется сочетать показ предмета с активными действиями ребенка (ощупывание; восприятие на слух, на вкус) по его обследованию. Этот прием дает полное представление о его значении и назначении и употребляется при целенаправленном его рассматривании. При этом формируется восприятие цвета предмета, его формы, величины, материала, из которого он изготовлен и расположения его частей.

Рекомендуется часто использовать этот прием в процессе дидактических игр и упражнениях, с целью развития анализа и синтеза, в процессе сравнения сходных по внешнему виду предметов, явлений. Необходимо научить ребенка различать и называть эти предметы и явления в процессе различных дидактических игр и упражнений.

Целесообразно создание воображаемых ситуаций, которые способствуют формированию представлений о социальных явлениях, знаний о нормах поведения, способах оптимального решения проблемных ситуаций.

Эти упражнения учат старших дошкольников импровизировать, доставляя им удовольствие от своей креативности и конструктивности, большую радость в общении. Импровизация позволяет ребенку глубже проникнуть в значение слова, явлений и общественного поведения.

Повышение уровня речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи достигается коррекционной работой всех специалистов в системе их воспитания и развития в дошкольном образовательном учреждении.

В процессе коррекции различных речевых нарушений, формирование речевых умений и навыков, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи развиваются познавательные способности, совершенствуются функции психических процессов - мышления,

памяти. Чтобы новое понятие запомнилось дошкольнику, стало достоянием его активного словаря, необходимо создать условия для многократного повторения: вслед за логопедом, воспитателем коррекционной группы, правильного образца для подражания - слов и фраз из текста, при заучивании стихотворения.

Исследованиями отечественных ученых, логопедов установлено, что общее развитие ребенка зависит от развития речи, от формирования его активного и пассивного словарного запаса - «овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка». Слово является мощным фактором, формирования познавательной деятельности, совершенствуя отражение действительности. [1, с. 52].

Нами была проделана колоссальная работа по составлению программы логопедической работы по формированию речи старших дошкольников в ДОУ.

Разработаны коррекционно-развивающие программы логопеда по формированию правильного звукопроизношения, слоговой структуры слова, словарного запаса (активного и пассивного), по развитию диалогической и монологической речи. В результате проделанной работы мы получили хорошую динамику в воспитании старших дошкольников с общим недоразвитием речи, положительные результаты в речевом и общем развитии. Все дошкольники старшей группы были успешно подготовлены к школе. Мы обобщили наш положительный опыт в данном направлении, составили рекомендации для других логопедов и воспитателей.

Коррекционная логопедическая работа в дошкольном учреждении должна осуществляться в рамках интегративного подхода к общему и речевому развитию ребенка. [2, с. 34-41]. Речь старшего дошкольника становится орудием мышления и развития кругозора и средством познания окружающей действительности. Игровая деятельность старшего дошкольника способствует развитию регулирующей функции речи, складывающейся из понимания и употребления словоформ, т.е. частей речи в их изменении (склонении, спряжении, изменении по числам, родам по падежным вопросам). Старший дошкольник активно включается в различные формы деятельности – беседы, викторины, занятия слушания сказки, рассказов и др.

Логопед должен предусмотреть задания на использование в речи старшего дошкольника существительных, обозначающих детенышей животных в родительном и винительном падежах множественного числа (Пособие Володиной).

Рекомендуется логопеду в процессе дидактических игр активизировать употребление предлогов и наречий в речи дошкольника. Употребление предлогов дошкольниками - задача чрезвычайно важная, так как её решение способствует усвоению разных значений предлогов и успешному освоению дошкольником пространственных отношений.

Следует также активизировать употребление в речи ребенка наречий, которые обеспечивают его понимание обстоятельства времени, места и образа действия, и способствуют совершенствованию синтаксической стороны речи.

Необходимо учить дошкольника правильно формулировать свою мысль, составлять простое предложение и побуждать его к употреблению в речи сложных предложений. Научить ребенка наблюдать, выделять главное в предметах и явлениях, существенные признаки, характеризовать их и устанавливать между ними временные и причинно-следственные отношения. [3, с. 85-96].

Для формирования грамматического строя речи дошкольника имеет большое значение правильный образец для подражания и используемая наглядность. Опираясь на наглядность, дошкольник может охарактеризовать место действия предмета, явления, установить причинно - следственные отношения.

Дошкольники подражают взрослым. Речь логопеда и воспитателя коррекционной группы не должна быть многословной и торопливой. Иначе ребенок будет улавливать лишь общий смысл высказываний и не научится выделять из речевого потока новое слово, новую речевую конструкцию. [4, с. 29-31]. В процессе логопедических коррекционных занятий детей следует учить: пониманию разнообразных вопросов и правильно полно отвечать на них; умению задавать вопросы самого разного характера; активно включаться в разговор; принимать участие в драматизациях; объяснять содержание картины, правила поведения, устройство несложной игрушки и т. п.

В результате проделанной работы у старших дошкольников

сформировалось правильное звукопроизношение на 100%, слоговая структура слова, словарный запас значительно увеличился, дети научились полно рассказывать о наблюдаемых ситуациях, явлениях природы, о различных интересных событиях, о случаях из собственной жизни. Старшие дошкольники научились составлять устные рассказы-описания изучаемых предметов и явлений, участвовать в беседе и поддерживать её, обосновывая свои рассуждения.

Библиографический список:

1.Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 316 с.

2.Елисеев В.К., Меремьянина А.И., Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». Пенза, 2013, № 6. С. 34-41.

3.Гойхман О. Я., Надеина, Т.М. Речевая коммуникация. / под ред. проф. Гойхман О.Я. М.: Инф., 2001. 272 с.

4.Грошенкова В.А., Рыжова Н.В. Взаимодействие логопеда и воспитателя организованной образовательной деятельности по развитию речи у детей с ОНР // Дошкольная педагогика. 2013. №3. С. 29-31.

*Загайнов И.А., канд.пед.наук, доцент
кафедра общей и специальной педагогики и психологии
Костюнина Г.В., студент
АНО ВО «Межрегиональный открытый
социальный институт»
rector@mosi.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

**Формирование стрессоустойчивости работников судебной системы
как средство профилактики конфликтов в профессиональной сфере
(на примере работников Арбитражного суда
Республики Марий Эл)**

Аннотация. В статье рассматривается важность формирования в трудовом коллективе стрессоустойчивости, как одного из важных психологических факторов обеспечения надежности, эффективности и успеха в профессиональной деятельности, как индивидуальной, так и совместной. Исследование проводилось среди работников судебной системы Республики Марий Эл: Арбитражного суда Республики Марий Эл. В результате исследования было обнаружено, что среди работников судебной системы стресс обуславливается теми факторами среды, с которыми сам работник непосредственно сталкивается в ходе профессиональной деятельности – особенностями взаимоотношений с участниками спора, спецификой поведения во время проведения судебных дел.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, судебная система, трудовой коллектив, саморегуляция.

Formation of stress tolerance of judicial system employees as a means of preventing conflicts in the professional sphere (by the example of employees of the Arbitration Court of the Republic of Mari El)

Abstract. The article discusses the importance of forming stress resistance in the workforce as one of the important psychological factors for ensuring reliability, efficiency and success in professional activities, both individual and joint. The study was conducted among employees of the judicial system of the Republic of Mari El: the Arbitration Court of the Republic of Mari El. As a result of the study, it was found that among the employees of the judicial system, stress is caused by those environmental factors that the employee himself directly encounters in the course of his professional activity – the peculiarities of relations with the participants in the dispute, the specifics of behavior during court cases.

Keywords: stress tolerance, judicial system, labor collective, self-regulation.

Современная рабочая среда предполагает наличие больших эмоциональных перегрузок, конкуренции, постоянного роста предъявляемых сотруднику требований, а также неопределенность профессионального будущего.

Стресс, испытываемый работником судебной системы, значительно влияет на производительность труда сотрудника, а также это – важный фактор риска для самой организации. Стресс находит проявления в проблемах со здоровьем.

Судебным департаментом при Верховном суде Российской Федерации даже разрабатывалась программа «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности судей и работников аппаратов судов в РФ», представляющая собой специально разработанные психологами и учеными-психиатрами тесты, которые включают в себя определение степени тревожности кандидата, его способность к аналитическому мышлению, психофизиологические данные, способность выдерживать длительное эмоциональное напряжение, адекватность поведения в стрессовой ситуации.

А.Л. Слободским были выделены следующие стрессоры организации, потенциально приводящие к стрессу на рабочем месте: неуверенность в завтрашнем дне, невозможность влиять на свою работу, ролевая двусмысленность, ролевой конфликт, изменение рабочего графика. Следует также отметить, что широко распространено такое последствие хронического стресса, как профессиональное «выгорание», т.е. ощущение измотанности, тревоги, нехватки физических и эмоциональных сил [1].

Данное профессиональное выгорание находит свое проявление в снижении производительности труда и преданности делу, в плохих отношениях, складывающихся как с коллегами, так и в семье, а также в проблемах со здоровьем. Низкая стрессоустойчивость снижает успешность и качество выполнения должностных обязанностей, а также требует дополнительных усилий для поддержания оптимального психофизиологического уровня.

Некоторые исследователи стрессорами (факторами стресса) в профессии работника суда считают монотонность трудового процесса, высокое чувство ответственности, быстрое переключение при принятии решений, степень соответствия между ожидаемым и действительным результатом в труде, стимуляция и длительное эмоциональное напряжение. Все это приводит к следующим последствиям: повышение текучести кадров, снижение удовлетворенности трудом, деформации личностных и характерологических качеств [1]. Изучение профессиональной деятельности тесно связано с проблемами психологии личности: с одной стороны, особенности личности работника оказывают существенное влияние на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой – само формирование человеческой личности в значительной степени происходит в ходе профессиональной деятельности и под ее влиянием. В снижении и профилактике стресса огромную роль играет руководство суда. В силах руководителей разработать и внедрить мероприятия по снижению

напряженности в работе, улучшить психологическую атмосферу в коллективе, выработать у сотрудников однозначное понимание корпоративных ценностей и будущего компании.

Исследованию подверглось 20 сотрудников Арбитражного суда Республики Марий Эл, занимающих должности помощник судьи и секретарь судебного заседания, женского пола в возрасте 27-33 лет со стажем работы от 5 до 10 лет.

С целью объективного обоснования надежности и достоверности количественных характеристик, исследуемых параметров, определения степени различия и силы взаимосвязи между отдельными признаками, а также обоснования выводов использовались статистические методы вычисления. Для подтверждения гипотезы воспользовались критерием ранговой корреляции Спирмена.

Исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе были проанализированы результаты, полученные в ходе тестирования испытуемых по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (В.И. Моросанова). Обработанные результаты представили в виде диаграммы.

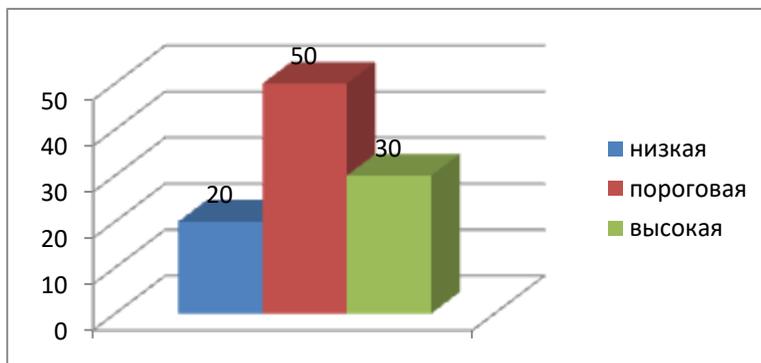


Рисунок 1 - Результаты исследования саморегуляции поведения у работников суда

Низкий уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека зафиксирован у 20% испытуемых группы исследования. Высокий уровень стресса характеризуется высокой подверженностью сотрудников к стрессовым ситуациям, уязвимостью, неспособностью контролировать и сдерживать эмоции, эти сотрудники вынуждены испытывать волнение и беспокоиться из за негативной ситуации, жить в ожидании

всевозможный неудач на работе и профессиональных издержек. Сотрудники с высоким уровнем стресса характеризуются также чрезмерно высоким внутренним напряжением и одновременно – низкой самооценкой и негативным самоотношением. Причинами стресса на работе зачастую становятся неумение принятия ответственности на себя, бесконтрольность эмоций, недопонимание со стороны коллектива в целом. Данный уровень профессионального стресса имеет возможность влияния на состояние здоровья сотрудников, способен вызвать профессиональное выгорание сотрудника и увольнение его с работы.

Средний уровень – выявлен у 50% опрошенных группы. Для таких сотрудников характерна безмятежность в поведении, спокойствие, умение сдерживать эмоции и поддерживать баланс между работой и домом, низкая уязвимость к стрессу и способность к стресспреодолевающим мероприятиям. Зачастую, причинами стрессового поведения у таких сотрудников становятся те или иные сотрудники, способность профессиональных требований к разрушению и хаосу размеренность и стабильность в жизни сотрудников.

Высокий уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции отмечен у 30% испытуемых группы исследования. Эти сотрудники нацелены на положительный результат в профессиональной деятельности, и идут к цели несмотря ни на какие препятствия, причем достижение цели характеризуется положительными средствами: без конфликтов, на основе договоренностей, уступок и снисхождений.

Итак, на рисунке 1 наглядно видно, что уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека у 20% исследуемых группы исследования - низкий.

По результатам констатирующего этапа исследования в ходе тестирования были интерпретированы результаты диагностики, в ходе обсуждения которых вся группа испытуемых дала свое согласие на дальнейшее участие в нашем эксперименте. В силу этого для нашего исследования представляют интерес результаты диагностики 20 испытуемых. В данном пункте приводятся результаты данной группы по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Холмс и Праг).

По результатам диагностики выявлено, что только 30% испытуемых обладают высокой степенью сопротивляемости стрессу, 55% испытуемых обладают пороговой степенью, что является тревожным фактором, у 15% испытуемых выявлена низкая степень стресса – что интерпретируется как опасный фактор, указывающий на

нервное истощение. Средние показатели по группе указывают на пороговую степень стрессоустойчивости личности

Наглядно результаты по диагностике степени стрессоустойчивости в группе работников представлены на рисунке 2.

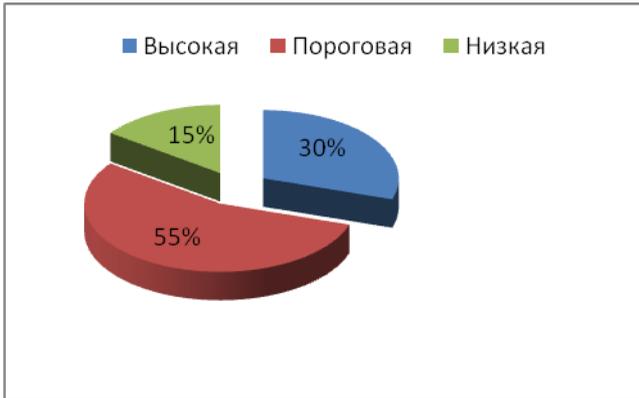


Рисунок 2 - Распределение показателей степени сопротивляемости стрессу в группе испытуемых

По результатам диагностики выявлено, что для большинства испытуемых средние показатели по группе указывают на пороговую степень стрессоустойчивости.

У 30% сотрудников выражен высокий уровень стресса и напряженности, согласно данным шкалы: они характеризуются психическим состоянием сотрудников, близким к критическому, приводящему к дезадаптации и психическому дискомфорту, при этом сотруднику необходим комплекс средств и приемов, способствующих снижению нервно-психической напряженности. Во многих случаях данной группе сотрудников необходимо изменение стиля мышления и жизни в целом.

Результаты исследования по 3 методике «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя» (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) представлены ниже.

Представим для наглядности выраженность стрессогенных факторов у работников арбитражного суда в виде рисунка 3.

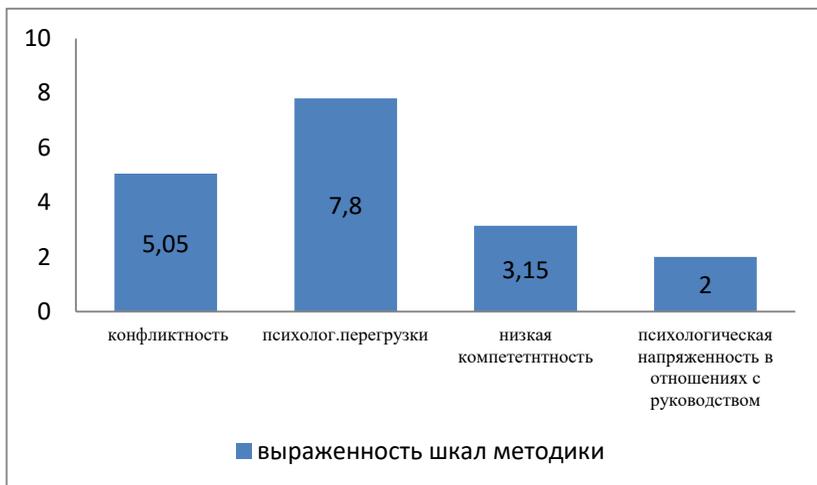


Рисунок 3 - Выраженность стрессогенных факторов у работников арбитражного суда

Исследование стрессогенных факторов показало, что на критическом уровне – выше 12 б за каждую шкалу – в среднестатистическом диапазоне значений в группе опрошенных не выявлено. Это говорит о том, что критичности в развитии стрессогенных факторов нет.

Анализ диаграммы показывает, что на более высоком уровне в группе исследуемых работников суда выражены психологические перегрузки (7,8 баллов из 12-ти возможных), связанные непосредственно с трудовой деятельностью. Профессиональный стресс вызывает тревогу и вымотанность у сотрудников, многим, по их признанию, не хватает выходных дней и свободного от работы время. Психологические перегрузки связаны также со сложной работой, результат которой зависит от упорства и трудолюбия сотрудника.

Диаграмма также свидетельствует о том, что также высоко в группе исследуемых работников суда выражена конфликтность (5 баллов из 12-ти возможных), в этом случае конфликтность связана не только с разногласиями и противоречиями внутри коллектива, но и во взаимоотношениях с участниками спора.

Согласно выдвинутой гипотезе исследования, существует взаимосвязь между показателями саморегуляции поведения работников суда и стрессогенных факторов в их деятельности.

Для подтверждения гипотезы воспользуемся критерием ранговой

корреляции Спирмена.

Выявлена сильная отрицательная связь между показателями – то есть чем выше саморегуляция личности испытуемых, тем ниже показатель конфликтности.

Таким образом, по проведенной диагностике можно выделить следующие особенности стрессоустойчивости:

1) у сотрудников арбитражного суда на высоком уровне выражены психологические перегрузки и конфликтность;

2) существует взаимосвязь между показателями саморегуляции поведения работников суда и стрессогенных факторов в их деятельности: чем выше саморегуляция личности испытуемых, тем ниже показатель конфликтности;

3) чем ниже психологические нагрузки, тем лучше проявляется саморегуляция у сотрудников суда;

4) чем выше саморегуляция, тем ниже показатели некомпетентности и неконструктивной организации работы.

Библиографический список:

1. Мошенская О.А., Дмитриев Д.П., Зубриядова Н.С., Нестерова К.Г. Исследование стрессоустойчивости работников муниципальных предприятий // Известия вузов. Поволжский регион. Медицинские науки. 2017. №4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stressoustoychivosti-rabotnikov-munitsipalnyh-predpriyatiy> (дата обращения: 03.08.2022).

*Зайцева А.С., магистрант
факультет психологии и педагогики
УО «Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины»
angelinka_zajceva@inbox.ru
г. Гомель, Беларусь*

Взаимосвязь атрибутивного стиля и психосоматических заболеваний у студенческой молодежи

Аннотация. В данной статье приводится теоретическое и эмпирическое обоснование необходимости учета пессимистического стиля атрибуции как предиктора психосоматических заболеваний и оптимистического

стиля объяснения как буфера против соответствующих расстройств у студенческой молодежи. Представлены результаты эмпирического исследования и их анализ, а также разработанная на этой основе коррекционно-развивающая программа, направленная на атрибутивное реструктурирование или изменение структуры представлений о причинных основаниях различных ситуаций.

Ключевые слова: психосоматические заболевания, стиль атрибуции, пессимистический стиль атрибуции, оптимистический стиль атрибуции, атрибутивное реструктурирование.

The relationship of attributive style and psychosomatic diseases in students

Abstract. This article provides a theoretical and empirical justification for the need to take into account the pessimistic style of attribution as a predictor of psychosomatic diseases and the optimistic style of explanation as a buffer against the corresponding disorders in students. The results of an empirical study and their analysis are presented, as well as a correctional and developmental program developed on this basis, aimed at attributive restructuring or changing the structure of ideas about the causal grounds of various situations.

Keywords: psychosomatic diseases, attribution style, pessimistic attribution style, optimistic attribution style, attributive restructuring.

На сегодняшний день число больных психосоматическими заболеваниями, среди которых большинство лиц молодого и трудоспособного возраста, стремительно растет. Возрастающая значимость данной проблемы требует многостороннего исследования этиологических факторов с целью научного обоснования, своевременной диагностики, профилактики, лечения и реабилитации больных.

В зарубежной и отечественной психологии с недавних пор активному исследованию подвергается взаимосвязь личностных характеристик с психологическим и физическим благополучием личности, среди которых важное место занимает атрибутивный стиль как привычный способ объяснения причин происходящих событий.

Проведя ряд многочисленных исследований, М.Э. Селигман и его единомышленники (Abramson, Metalsky, Alloy, 1989; Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1992; Seligman, Nolen-Hoeksema, 1987; Peterson, Bossio, 1991) выявили, что оптимистический стиль объяснения в сравнении с пессимистическим способствует улучшению психического и физического состояния здоровья, а также долголетию [2, с. 112].

Английские психологи Х. Ченг и А. Фурнхам в своих исследованиях продемонстрировали, что оптимистический стиль атрибуции, независимо от степени благоприятности ситуаций, является надежным предиктором субъективного ощущения счастья, а также психического и физического благополучия личности [1].

Тем не менее анализ предшествующих исследований позволил обнаружить малую степень изученности проблемы взаимосвязи психосоматических заболеваний и стиля атрибуции на примере студенческой молодежи. В связи с этим нами было принято решение об организации и проведении эмпирического исследования среди 87 студентов первого курса в возрасте от 17 до 23 лет.

Для регистрации отдельных жалоб, комплекса жалоб и определения суммарной оценки их интенсивности мы руководствовались методикой «Гиссенский опросник соматических жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер в адаптации В.А. Абабкова, С.М. Бабина, Г.Л. Исуриной и др.) [3, с. 480].

Исследование продемонстрировало, что 43 % испытуемых жалуются на физическое недомогание, связанное с неспецифическим фактором истощения и свидетельствующее об их склонности к депрессии и алекситимии. 7 % респондентов испытывают субъективные страдания, выражающиеся в желудочных жалобах.

49 % обследуемых ощущают физическое нездоровье, носящее алгический или спастический характер. 7 % опрошенных локализируют соматические жалобы преимущественно в сердечно-сосудистой системе. 23 % студентов страдают от комплексных жалоб, давление или интенсивность которых составляет 54 %, что свидетельствует об их склонности к ипохондрии и тревожности.

Для диагностики степени выраженности оптимизма-пессимизма и трех параметров атрибутивного стиля – широты, постоянства и персонализации в сфере благоприятных и неблагоприятных событий мы

использовали методику «Гест атрибутивных стилей» (адаптирован Л.М. Рудиной и В.М. Русаловым на основе методики «Опросник атрибутивного стиля» М.Э. Селигмана) [4, с. 61].

Результаты исследования показали, что для 33 % студентов характерен умеренный оптимизм по шкале «время неудач», что проявляется в убежденности в непостоянном характере неблагоприятных событий и временности их причин. 53 % испытуемых весьма пессимистичны по шкале «время успеха», что свидетельствует об уверенности в нестабильности благоприятных событий и временности их причин.

29 % обследуемых умеренно оптимистичны по шкале «широта неудачи», что выражается в конкретном объяснении причин негативных ситуаций без обобщения. 37 % опрошенных находятся в промежуточной ситуации по шкале «широта удачи» между умеренным оптимизмом и пессимизмом, что говорит о конкретном и универсальном объяснении успехов в зависимости от характера жизненных ситуаций.

39 % респондентов дали умеренно пессимистичную оценку по шкале «Я – неудача», что свидетельствует о высоком уровне персонализации негативных событий, проявляющейся в приписывании причин несчастий самому себе. 43 % студентов дали очень пессимистичную оценку по шкале «Я – успешность», что выражается в низкой персонализации позитивных событий, то есть приписывании причин успехов внешним обстоятельствам.

Подсчет итогов по неблагоприятным и благоприятным событиям позволил обнаружить 38 % испытуемых, нуждающихся в обязательной коррекции атрибутивного стиля и 54 % глубоко пессимистичных обследуемых. Окончательный итог явился прямым доказательством того, что 74 % опрошенных являются весьма пессимистичными натурами.

Выяснилось, что для 26 % студентов характерна промежуточная ситуация между умеренной надеждой (29 %) и умеренной безнадежностью (33 %) с преобладанием последнего. 10 % испытуемых чувствуют себя абсолютно беспомощными перед лицом жизненных испытаний и только 2 % обследуемых преисполнены надежд.

Важно отметить, что среди 20 человек (23 %), предрасположенных к психосоматическим заболеваниям, 19 (95 %) являются обладателями пессимистического стиля атрибуции. Несмотря на отсутствие у 67 респондентов (77 %) выраженных соматических жалоб, ситуация с преобладанием пессимистического стиля объяснения сохраняется (56 человек или 84 %), что может быть обусловлено наличием в юношеском возрасте экзистенциальных проблем, связанных со страхом будущего, профессионального и личного самоопределения.

В ходе исследования, руководствуясь коэффициентом ранговой корреляции Ч. Спирмена, нам удалось выявить достоверную связь между шкалой «истошение» и параметрами «время неудач» ($r = 0,267$, $p \leq 0,012$), «время успеха» ($r = -0,308$, $p \leq 0,004$), «Я – успешность» ($r = -0,280$, $p \leq 0,009$), «итог по неблагоприятным событиям» ($r = 0,268$, $p \leq 0,012$) и «итог по благоприятным событиям» ($r = -0,317$, $p \leq 0,003$).

Респонденты, приписывающие неблагоприятным событиям стабильные, универсальные и интернальные причины, больше всего склонны к депрессии и алекситимии. Студенты, объясняющие благоприятные события постоянными, широкими и внутренними явлениями, меньше всего склонны к общему упадку сил и потере интереса к жизни.

Была уставлена корреляционная связь между шкалой «ревматический фактор» и параметрами «время успеха» ($r = -0,290$, $p \leq 0,006$), «Я – успешность» ($r = -0,207$, $p \leq 0,050$) и «итог по благоприятным событиям» ($r = -0,235$, $p \leq 0,028$). Испытуемые, интерпретирующие позитивные ситуации стабильными, широкими и внутренними причинами, в меньшей степени испытывают физические недомогания алгического или спастического характера.

Корреляционный анализ позволил обнаружить единственную надежную связь между шкалой «сердечные жалобы» и параметром «время успеха» ($r = -0,237$, $p \leq 0,027$). Обследуемые, уверенные в постоянстве благоприятных событий, меньше всего имеют проблемы с сердечно-сосудистой системой.

Также удалось выявить достоверную связь между шкалой «давление жалоб» и параметрами «время успеха» ($r = -0,302$, $p \leq 0,004$), «Я – успешность» ($r = -0,218$, $p \leq 0,042$) и «итог по благоприятным событиям» ($r = -0,269$, $p \leq 0,012$). Молодежь, трактующая позитивные

ситуации постоянными, постоянными, универсальными и интернальными явлениями, в меньшей степени испытывают эмоционально окрашенные жалобы.

Опираясь на результаты эмпирического исследования, нами была разработана коррекционно-развивающая программа с целью атрибутивного реструктурирования, то есть замены ложного объяснения причин происходящих событий на более адекватное.

Программа, предназначенная для студентов разных возрастов и профилей профессиональной подготовки, включает в себя занятия, направленные на изменение у участников группы стратегического мышления, обучение различным способам саморегуляции и навыкам преодолевающего поведения, а также повышение личной самоэффективности.

Помимо тренинговых и семинарских занятий, она подразумевает выполнение студентами индивидуальных домашних заданий, которые в паре с актуализированной внутренней мотивацией являются необходимым условием для формирования оптимистического стиля атрибуции.

Таким образом, исходя из результатов теоретико-эмпирического исследования проблемы взаимосвязи психосоматических заболеваний и стиля атрибуции на примере студенческой молодежи, можно утверждать, что пессимистический стиль атрибуции является важным фактором риска для физического здоровья и психологического благополучия, в то время как оптимистический стиль выступает надежным предиктором субъективного ощущения счастья и буфером против психосоматических заболеваний.

Библиографический список:

1. Гордеева, Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 156 с.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учебное пособие. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.
3. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2004. 553 с.
4. Сычев О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу.– Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. 69 с.

*Калмыкова О.В., старший преподаватель
кафедры общей и специальной педагогики
АНО ВО «Межрегиональный открытый
социальный институт»
olyakb@yandex.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Формирование коммуникативных навыков студентов-психологов посредством социально-психологического тренинга

Аннотация. Статья посвящена описанию практического опыта формирования коммуникативных навыков у студентов вуза. Описаны преимущества тренинга перед другими методами обучения студентов, обозначены основные задачи при реализации тренинговой программы, представлены количественный и качественный анализы формирующего эксперимента направленного на изучение уровня сформированности коммуникативных навыков студентов-психологов при помощи социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, студенты, социально-психологический тренинг, эмпирическое исследование.

Formation of communication skills psychological students through socio-psychological training

Abstract. The article is devoted to the description of practical experience in the formation of communication skills among university students. The advantages of training over other methods of teaching students are described, the main tasks in the implementation of the training program are outlined, quantitative and qualitative analyzes of the formative experiment aimed at studying the level of formation of communication skills of psychology students with the help of socio-psychological training are presented.

Keywords: communication skills, students, socio-psychological training, empirical research.

Как предполагал Антуан Сент-Экзюпери: «Единственная истинная роскошь – это роскошь человеческого общения» [5]. На эту тему было множество научных размышлений, но актуальной эта тема остаётся и по

сей день. Ведь всё жизнь человека строится на постоянном взаимодействии, общении. Таким образом, весьма трудно переоценить вклад коммуникативных умений в качество жизни человека и даже в его судьбу.

На современном этапе развития нашего общества наблюдается рост потребности в эффективной психологической помощи, а соответственно, повышаются уровень требований к профессионализму будущих специалистов. Одним из важнейших профессиональных качеств психолога является умение общаться и эффективно взаимодействовать с людьми. Процесс формирования у будущего психолога способности к компетентного общения должна начинаться уже во время обучения в вузе, ведь именно здесь закладываются мировоззренческие ориентиры будущего психолога, основные принципы взаимодействия с клиентом, приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки.

Грамотно организованный тренинг – это самая удобная и быстродействующая форма психологического воздействия на подсознание человека. В отличие от других психологических методов, тренинг позволяет реализовать наиболее необходимые условия для адекватного социально- морально устойчивого сознания человека, осознания значимости всех его ресурсов, изменения своего поведения, отношения к окружающему миру и другим людям.

Социально-психологический тренинг ориентирован на развитие у студентов компетентности в социальном общении. Объективная цель будет достигнута, если придерживаться следующих задач: овладение психологическими знаниями; коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения; развитие способностей относительно адекватного и полноценного познания себя и других; формирование умений и навыков в сфере общения, в частности для решения конфликтных ситуаций; коррекция и развитие системы отношений личности, создание благоприятного психологического климата в группах, а также повышение социально-психологической компетентности [4].

В отличие от традиционных методов обучения, социально-психологический тренинг направлен, прежде всего, на устойчивую мотивацию к саморазвитию; развитие личности; усвоение навыков, как

делового общения, так и неформального; формирование эффективных коммуникативных умений; формирование уверенности в себе и снижение тревожности в общении. [1]

С целью формирования компетенций в Межрегиональном открытом социальном институте психологи проводят тренинговые занятия для студентов всех специальностей и направлений. Применение тренинга в процессе подготовки специалистов осуществляется с учетом общих принципов педагогического процесса, принципов проведения социально-психологического тренинга (с ограничениями) и специфических принципов проведения тренинга в учебном процессе. Цели и содержание реализуемых нами тренингов определяются теми компетенциями, которые предполагается формировать в его процессе[2].

Чтобы процесс формирования компетенций был успешным, прежде всего, нужно знать, какие же именно компетенции – ключевые и профессиональные – необходимы студентам той или иной специальности. И здесь большое значение играет профессиональная программа специальности, где прописаны навыки и умения, которые необходимы студенту для успешной профессиональной деятельности[3].

Наши было проведено эмпатическое исследование с целью изучения уровня сформированности коммуникативных навыков студентов-психологов, по средствам социально-психологического тренинга.

В исследовании приняли участие студенты- психологи 2 курса, группа П-20 в количестве 13 человек. Из них 8 девушек и 5 юношей, однако, в своей работе гендерную составляющую мы не учитывали. Возраст испытуемых от 18 до 23 лет. Мы сознательно выбрали именно студентов второго курса, так как эти молодые люди уже перешли и закрепились в категории студентов. Однако, при возможном выявлении у большинства группы низкого уровня коммуникативных навыков, у них будет достаточно времени, чтобы по средствам социально-психологических тренингов скорректировать свои возможности, и по окончании высшего учебного заведения иметь необходимый для успешной карьеры уровень коммуникативных навыков.

Для определения исходного уровня сформированности коммуникативных навыков были использованы следующие методики:

«Тест коммуникативных умений.» (Автор: Михельсон Л. Перевод и адаптация Гильбуха Ю. З.), Тест-опросник В.Ф. Ряховского. Исследование проводилось до и после реализации тренинговой программы. Всего в рамках формирования коммуникативных навыков было проведено 5 занятий по два академических часа каждое.

Ниже представлены сравнительные результаты по каждой из проведенных методик. Сначала давайте обратим внимание на результаты теста коммуникативных умений Михельсон Л. адаптация Гильбуха Ю. З.

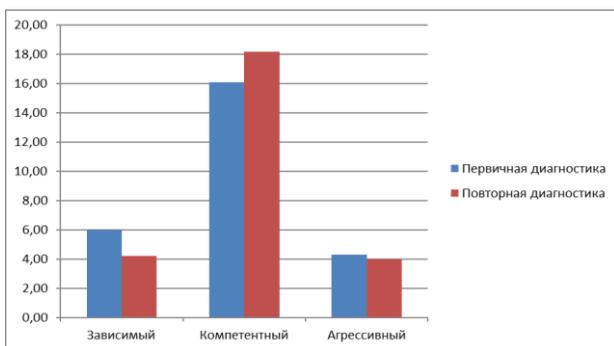


Рисунок 1. Динамика показателей коммуникативных умений студентов до и после проведения социально-психологических тренингов

Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики можно отметить общий рост показателей компетентного типа коммуникации (на 12 %). Также отмечается снижение показателей агрессивного (на 10 %) и зависимого (на 23 %) типов коммуникации. Полученные результаты свидетельствуют о развитии у студентов-второкурсников навыков социально общения, а также таких личностных качеств как эмпатия и толерантность, которые, безусловно, являются важными показателями коммуникативных навыков.

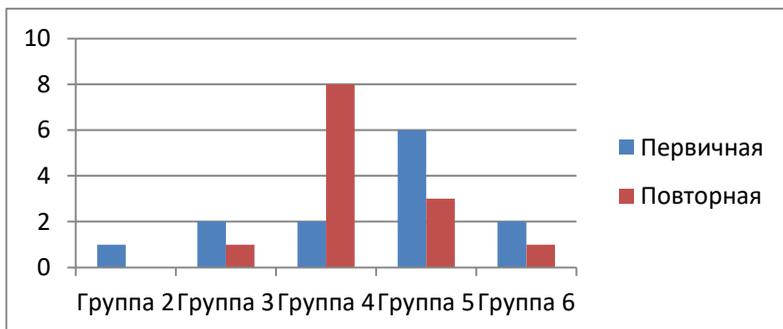


Рисунок 2. Динамика изменений показателей уровня общительности студентов до и после проведения социально-психологических тренингов по тест- опроснику В.Ф. Ряховского

Так в ходе анализа результатов диагностики было выявлено, что практически у студентов-психологов в значительной степени повысился уровень сформированности коммуникативных навыков.

Исходя из вышеуказанных выходных данных, можно сделать вывод о том, что социально-психологический тренинг способствовал снижению проявления агрессивности и зависимости в общении и повысил уровень компетентности в общении у студентов-психологов.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что студенты, принимающие участие в эксперименте, до тренинга в большинстве своём имели пониженный уровень коммуникативных навыков, были менее чувствительны и рациональны, после социально-психологического тренинга поведение в коммуникациях стало более гармоничным и соответствующим особенностям личности. Студенты, предпочитающие полагаться на себя, реалистичные, рациональные остались при своем мнении и сохранили способ поведения в общении. А студенты со средним вариантом коммуникативного поведения до социально-психологического тренинга, после тренинга стали более адекватны по отношению к другим. После тренинга стало чуть больше тех, которые относятся к общению серьезно, вдумчиво, трезво оценивают происходящее. Стоит отметить изменения, касающиеся личностных качеств студентов, а именно: повысилась эмоциональная устойчивость, студенты стали более открыты и легки в общении.

Исходя из результатов диагностики, можно утверждать, что разработанный и проведенный социально-психологический тренинг имел положительное значение для формирования коммуникативных навыков студентов-психологов. У студентов, участвующих в социально-психологическом тренинге, стали качественно изменяться показатели, составляющие основу коммуникативных навыков.

Библиографический список:

1. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. СПб: Питер, 2015. 166 с.
2. Калмыкова О.В. Тренинг как метод формирования профессиональных компетенций студентов вуза // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика. Йошкар-Ола, 2013. С. 96-98
3. Калмыкова О.В. Особенности развития коммуникативной компетентности у студентов// Психологическое сопровождение образования: теория и практика. Йошкар-Ола, 2013. С. 145-148
4. Методы практической социальной психологии: диагностика, консультирование, тренинг. / под ред. Ю.М. Жукова. М.: Аспект-Пресс, 2014. 256 с.
5. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / под ред. В. А. Лабунской. Ростов н/Дону: Феникс, 2019. 426 с.

*Калмыкова О.В., старший преподаватель
кафедры общей и специальной педагогики
АНО ВО «Межрегиональный открытый
социальный институт»
olyakb@yandex.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Этические основы практической деятельности психолога

Аннотация. Статья посвящена этическим вопросам работы практического психолога. Сформулирована область ответственности психолога-практика. Рассмотрены правовой, моральный и нравственные уровни работы психолога. Раскрыты основные этические проблемы в

практикующего психолога, с которыми ему приходится сталкиваться в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: этика, практическая деятельность психолога, этические проблемы психолога.

Ethical foundations of the practical activity of a psychologist

Abstract. The article is devoted to the ethical issues of the work of a practical psychologist. The area of responsibility of a practicing psychologist is formulated. The legal, moral and moral levels of the psychologist's work are considered. The main ethical problems in a practicing psychologist, which he has to face in his professional activities, are revealed.

Keywords: ethics, practical activity of a psychologist, ethical problems of a psychologist.

Общие принципы построения современного общества предполагают соблюдение интересов каждого отдельного человека. В силу специфичности самого предмета изучения прикладной психологии – личности человека, это ключевое положение приобретает особую важность в профессиональной деятельности практического психолога, работающего в самых разных областях. Вопросы соблюдения этики практических психологических исследований самого разного рода, становятся в настоящее время достаточно актуальным аспектом профессиональной работы психолога. Основная задача психолога здесь заключается в том, чтобы, выполняя свою профессиональную деятельность, не нанести людям, с которыми он работает, никакого морального вреда.

Профессиональная деятельность психолога — это сложная и ответственная область профессиональной деятельности. Она требует соответствующего образования, профессионального мастерства и личностной зрелости специалиста. Одно из условий профессионализма психолога- это соответствие профессиональным требованиям, которые прописаны в Этическом кодексе психолога Российской Федерации.

Практикующий психолог должен быть готов к решению этической дилеммы в рамках своей профессиональной деятельности. Должен быть готов осознавать свои личностные и профессиональные границы, обладать высокой степенью ответственности за свои действия. Должен

помнить о своих профессиональных и научных обязательствах перед клиентом, коллегами, профессиональным сообществом.

Профессиональная деятельность психолога основана на познании индивидуальных личностных особенностей людей, их глубоких внутренних переживаний и состояний. В процессе работы практикующий психолог владеет информацией, неосторожное использование которой может нанести непоправимый вред отдельным людям, семьям, коллективам, авторитету психолога и самой психологии в целом[3].

Этическая сторона работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Идеалы гармоничного и всестороннего развития личности и ее уважения, общения людей, создания справедливого общества являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, реальная польза от его усилий.

При рассмотрении основных аспектов этики практического психолога можно выделить следующие уровни:

1. Правовой уровень. Этот уровень основывается на таких документах: «Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка», «Конституция РФ», «Закон РФ об образовании» и др. Каждый практический психолог обязан знать эти законопроекты и не нарушать их.

2. Моральный уровень. Он отражается в многочисленных этических «Кодексах», «Уставах» и пр. Так как психология тесно переплетается с медициной, даже можно сказать, что психология в некотором роде даже отрасль медицины, то и этические каноны медицинских работников и практикующих психологов будут очень схожи, такие как «Не навреди!», «Сохраняй профессиональную тайну!» , «Уважай свою профессию».

3. Нравственный уровень. Данный уровень предполагает ценностно-смысловую зрелость самого психолога, его нравственные и личностные качества. На этом уровне можно выделить две основные плоскости: это отношение психолога с клиентом, отношение психолога к самому себе и отношение психолога к своим коллегам и профессии в целом [1].

В своей работе практический психолог сталкивается с так называемыми этическими проблемами и «соблазнами». Наиболее типичные из них представлены ниже:

1. Соблазн власти. Известно, что у психолога имеется много возможностей сделать людей зависимыми от себя. Плохо, когда власть над поступками и действиями других людей становится для кого-то самоцелью. Это вопрос не носит правового характера. Он находится в рамках морально-нравственных отношений с клиентом.

2. Проблема ответственности психолога. В отличие от ответственности обычных людей (неспециалистов в области психологии), психолог не должен всю ответственность брать на себя. Его задача более сложная — постепенно сформировать готовность к принятию ответственности клиентов за разрешение возникшей проблемы. Сам же психолог отвечает за выбор метода воздействия клиенту и организацию психологической помощи, но никак не исход разрешения возникшей проблемы.

3. Соблазн самокрасования на работе, когда практикующий психолог использует свою профессию скорее для демонстрации своих достоинств, чем для помощи обращающимся к нему людям. Но, с другой стороны, вообще не производить никакого впечатления на клиента (не уметь нравиться ему) тоже нельзя. Проблема в том, чтобы в стремлении «производить впечатление» найти такую меру, которая не превратила бы консультацию в театр одного актера и позволила бы максимально проявить себя и консультируемому клиенту.

4. Соблазн следования «методическим модам», когда в погоне за самыми последними новинками в практической психологии специалист тратит массу времени на ознакомительное знакомство с новыми методиками и по-настоящему не успевает освоить ни одну из них. Но, с другой стороны, психологи, действительно, не должны отставать от последних новинок.

5. Проблема «денег-подарков» за оказываемые консультационные услуги. При анализе данной проблемы часто вспоминают об экспериментах, «доказывающих» большую эффективность платных услуг, когда клиент, заплатив немалые деньги, более ответственно относится проводимой с ним работе.

6. Проблема чрезмерного экспериментирования. Такая проблема возникает, когда психолог хочет обобщить свой опыт или написать диссертацию, научную статью. И порой он сам не замечает, как клиенты из живых людей со своими проблемами и неурядицами превращаются для экспериментатора в «статистический материал», и помощь в решении их проблем перейдет на второй план. Безусловно, психолог-практик не должен отказываться от научного поиска и

экспериментирования, но тем не менее преимущество должно оставаться за консультационной помощью людям, нуждающимся в ней.

7. Соблазн работать «до упаду». Психолог настолько одержим своей работой, что забывает о собственных интересах, о своем здоровье, о своих родных и близких. Такой психолог будет раздавать свои телефоны и координаты и позволяет беспокоить его в выходные и праздничные дни, дабы не показаться «черствым» [2].

Часто в практике психологов возникают такие ситуации, когда психолог вынужден поступиться профессиональной этикой во благо самого же клиента или людей, его окружающих. Профессионализм практического психолога в основном и состоит из его умения находить правильные решения в трудных ситуациях, находить ответы на сложные нравственные вопросы и достойно поступать в критических и уникальных ситуациях, для которых нет и не может быть какого-то единого рецепта[3].

Таким образом, практическая психология - это весьма сложная и ответственная область профессиональной деятельности психолога. Она требует соответствующего образования, профессионального мастерства и может затрагивать судьбы людей. В этой связи практический психолог в первую очередь обязан руководствоваться нравственно - этическими требованиями в своей работе. Часть из них включена в Этический кодекс практического психолога. Но данный документ, на наш взгляд, не затрагивает всех этически спорных вопросов профессиональной деятельности практического психолога.

Библиографический список:

1. Кондрашов В. А., Чичина Е. А. Этика. Эстетика. Ростов н/Д.: Изд-во "Феникс", 1999. 512 с.
2. Сериков Г.В., Щкурко Г.А. Этические проблемы в деятельности психолога. Южный федеральный университет, 2018. 312с.
3. Этика : учебник для бакалавров / под общ. ред. А. А. Гусейнова. М.: Издательство Юрайт, 2013. 571 с.

*Кричевцова М. С., студент
Сильченко И. В., к. псих. н, доцент
УО «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»
k-marya-s@yandex.com
г. Гомель, Беларусь*

Влияние самооотношения на психологическое благополучие личности в юности

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимосвязи психологического благополучия и самооотношения в юности. Изучение психического благополучия начало более интенсивно развиваться в сфере позитивной психологии - направления, которое предлагает обратить внимание не на изучение отклонений и болезней психики, а на ее ресурсы. В настоящее время проводятся многочисленные исследования, в которых ученые ориентируются не только на предоставление понятия психического благополучия и его проявлений, но и на понимание того, от чего оно зависит, и выделение его детерминант. Самоотношение является для психологии традиционным объектом исследования. Для выявления характера связи самооотношения и психологического благополучия личности было организовано эмпирическое исследование. В статье представлены результаты и выводы по обозначенной проблеме.

Ключевые слова: психологическое благополучие, самооотношение, самооценка, взаимосвязь, студенты.

Influence of self-attitude on the psychological well-being of the individual in youth

Abstract. The article is devoted to the problem of the relationship between psychological well-being and self-attitude in youth. The study of mental well-being began to develop more intensively in the field of positive psychology - a direction that suggests paying attention not to the study of deviations and diseases of the psyche, but to its resources. Numerous studies are currently underway, in which scientists focus not only on providing the concept of mental well-being and its manifestations, but also on understanding what it depends on and highlighting its determinants. Self-attitude is a traditional object of study for psychology. An empirical study was organized to identify the nature of the relationship between self-relationship and the psychological well-being of the individual. The article presents the results and conclusions on the designated problem.

Keywords: psychological well-being, self-attitude, self-esteem, relationship, students.

Стремление к благополучию и позитивному функционированию является одной из главных движущих сил человеческого общества, и проблема его приобретения и поддержания занимает важное место в психологических исследованиях. В психологии под благополучием обычно понимают, с одной стороны, меру близости психологических механизмов функционирования субъекта к оптимальному уровню (психологическое благополучие); с другой стороны, субъективная оценка степени близости текущего состояния к желаемому (субъективное благополучие), в котором сливаются эмоциональная и рациональная составляющие.

Начало изучения проблемы психического благополучия человека стало особенно активно развиваться в области позитивной психологии - направления, которое предлагает нам обратить внимание не на изучение отклонений и болезней психики, а на ее Ресурсы. То есть потенциал человека и его положительная деятельность. Основной подход позитивной психологии заключается в акцентировании внимания на сильных сторонах человека и постановке цели не избавить его от негативных мыслей или неприятных симптомов, а создать психологическое благополучие и счастье.

Впервые психологическое благополучие становится предметом исследований в работах Н. Брэдберна. Он создал модель структуры психологического благополучия, и определил, как баланс, достигаемый переменным преобладанием двух видов несвязанных между собой аффектов – негативного и позитивного, что и является состоянием счастья у человека [1].

Как в зарубежной, так и в отечественной психологии были исследованы подходы к пониманию психологического благополучия личности (М. Аргайл, Н. Бредбёрн, И.Бонивелл, Л.В. Куликов, М. Селигман, А.Е Созонтов, А.Кроник), предложена его модель (Н. Бредберн, К. Рифф), структура (К. Рифф, Н. Бредберн, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова, О.С. Ширяева). Одной из самых известных, получивших признание стала теория психологического благополучия К. Рифф. Она выделяет следующие компоненты психологического

благополучия: самопринятие, личностный рост, независимость, компетентность в управлении средой, способность добиваться желаемого, умение преодолевать, позитивные отношения с другими людьми, способность к эмпатии, цель в жизни [2]. Разработанная на ее основе методика получила широкое признание и применяется в изучении различных сфер психологического благополучия.

В настоящее время проводятся многочисленные исследования, в которых ученые ставят своей главной целью не только дать концепцию психологического благополучия и его проявлениям, но также понять, от чего это зависит, выделить его детерминанты. В отечественной психологической науке обнаружены его связи с осмысленностью жизни (П.П. Фесенко), толерантностью (Н.К. Бахарева), средовыми условиями (О.С. Ширяева), религиозной ориентации личности (М.Н. Семенова), средовыми условиями (О.С. Ширяева), профессиональной деятельностью (Р.М. Шамионов) [3].

Учитывая сложность и многоаспектность рассматриваемого психологического феномена, представляется возможным сформулировать положение о связи психологического благополучия с другими связанными психологическими образованиями – самоотношением и самооценкой личности.

Самоотношение является для психологии традиционным объектом исследования. Значительным вниманием среди психологов пользуется проблема влияния самоотношения на поведение человека, особенно на его асоциальные формы [4].

Самоотношение существует в трех различных подходах, с помощью которых можно рассмотреть отношения человека к себе: понимания самоотношения как аффективного компонента самосознания (самоотношение в структуре самосознания), как черты личности (самоотношение в структуре личности), как компонента саморегуляции (самоотношение в системе саморегуляции).

Для определения характера связи самоотношения и психологического благополучия личности на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 90 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Из них 30 (33 %) мальчиков и 60 (67 %) девочек.

С помощью опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф были получены количественные показатели по шкалам «Положительные отношения с другими», «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цель в жизни», «Самопринятие».

По результатам можно сделать вывод, что респонденты, набравшие по шкале «положительные отношения с другими» наименьший балл, имеют ограниченные доверительные отношения с окружающими: таким людям трудно быть открытыми, проявлять теплоту и заботу о других; в межличностных отношениях склонны к изоляции и фрустрации; склонны к нежеланию идти на компромисс ради поддержания важных отношений с другими.

А респондент, набравший наибольший балл, имеет удовлетворительные, основанные на доверии отношения с другими людьми; заботится о благополучии других; чуткие, допускает привязанности и близкие отношения; понимает, что межличностные отношения строятся на взаимных уступках.

По шкале «автономия» высокий балл говорит о том, что респондент самодостаточен и независим, способен противостоять попыткам общества заставить его мыслить и действовать определенным образом; самостоятельно регулирует собственное поведение; оценивается по личным критериям.

Респонденты набравшие низкие баллы - зависят от мнения и оценки окружающих; полагаются на мнение других при принятии важных решений; они уступают попыткам общества заставить их думать и действовать определенным образом.

Высокий балл по шкале «управление окружением» говорит о том, что респондент обладает властью и компетенцией в управлении окружением, контролирует всю внешнюю деятельность, эффективно использует представляющиеся возможности, способен улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей.

Низкий балл характеризует респондента как человека, который испытывает сложности в организации повседневной деятельности, чувствует себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относится к представляющимся возможностям, лишен чувства контроля над происходящим вокруг.

По шкале «личностный рост» высокий балл, свидетельствует, что человек обладает чувством непрекращающегося развития, воспринимает себя «растущим» и самореализовывающимся, открыт новому опыту, испытывает чувство реализации своего потенциала, наблюдает улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяется в соответствии с собственными познаниями и достижениями.

Респондент с наименьшим баллом - осознает отсутствие собственного развития, не испытывает чувства улучшения или самореализации, испытывает скуку и не имеет интереса к жизни, ощущает неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение.

По шкале «цель в жизни», тот испытуемый что набрал высокий балл, имеет цель в жизни и чувство направленности; считает, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживается убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеет намерения и цели на всю жизнь. Испытуемый с низким баллом - лишен смысла в жизни; имеет мало целей или намерений; отсутствует чувство направленности, не находит цели в своей прошлой жизни; не имеет перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни.

Исследования самооотношения по методике В.В. Столина и С.Р. Пантелеева показало, что у большинства испытуемых (81%) наблюдается высокий уровень самооотношения по шкалам самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самоуверенности, самопринятия, саморуководства, самоинтереса и самопонимания. Однако 12% испытуемых имеют низкий уровень самооотношения.

Для выявления взаимосвязи психологического благополучия личности и самооотношения использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты позволили выявить высокую положительную корреляционную связь между показателем глобальной шкалы самооотношения «S» и психологическим благополучием получен коэффициент корреляции ($r=0,673$, при $p \leq 0,01$), т.е. чем больше у человека веры в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, чем выше он оценивает свои возможности, контролирует собственную жизнь, понимает самого себя, тем выше у него уровень

психологического благополучия.

Положительная достоверная связь обнаружена также между уровнем психологического благополучия и такими параметрами самооотношения, как «самоуважение» ($r=0,668$, при $p \leq 0,01$), «аутосимпатия» ($r=0,567$, при $p \leq 0,01$), «самоуверенность» ($r=0,547$, при $p \leq 0,01$), «самопринятие» ($r=0,583$, при $p \leq 0,01$), «самоинтерес» ($r=0,571$, при $p \leq 0,01$) и «самопонимание» ($r=0,567$, при $p \leq 0,01$).

Средняя положительная корреляционная связь выявлена между уровнем психологического благополучия и показателями шкал «ожидаемое отношение от других» ($r=0,38$, при $p \leq 0,05$), «саморукводства» ($r=0,378$, при $p \leq 0,05$) и отрицательная связь с параметром «самообвинение» ($r=-0,356$, при $p \leq 0,05$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты, которые уважают себя, верят в свои силы, обладают чувством непрекращающегося развития, допускают привязанности и близкие отношения, самостоятельны, умеют управлять собственной жизнью, понимают и принимают себя, имеют положительную самооценку, видят смысл жизни, имеют более высокий уровень психологического благополучия.

И наоборот, чем меньше молодые люди верят в собственные способности и возможности, чаще видят в себе преимущественно недостатки, склонны к самообвинению, не удовлетворены собой, не уверены в своей интересности для других и ожидают негативное отношение со стороны окружающих, тем ниже уровень их психологического благополучия.

Библиографический список:

1 Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co, 1969. 320 p.

2 Ryff C. D., Keyes C.L. The structure of psychological well-being revisited // J. of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69, № 12 P.719-721.

3 Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук. Хабаровск, 2008. 21 с.

4 Кольшко А. М. Психология самооотношения: учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2004. 102 с.

*Лунева Д.Ю., ассистент
кафедра психологии, педагогики и
специального образования
Коробкова А.А., студент
Пикалова И.В., студент
ФГБОУ ВО «Лунецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
korobkovaanastasiya0204@gmail.com
г. Лунец, Российская Федерация*

Об особенностях самооценки старших школьников

Аннотация. В статье приведены ключевые моменты, влияющие на формирование самооценки у детей старшего школьного возраста. Отмечаются причины развития нежелательного поведения, а также способы его профилактики и коррекции. Предлагается программа, направленная на формирование адекватной самооценки в данном возрастном периоде.

Ключевые слова: подросток, самооценка, личностные качества, школьник.

On the features of self-esteem of older students

Abstract. The article presents the key points that affect the formation of self-esteem in children of senior school age. The reasons for the development of undesirable behavior, as well as ways to prevent and correct it, are noted. A program is proposed aimed at the formation of adequate self-esteem in this age period.

Keywords: teenager, self-esteem, personal qualities, schoolchildren.

У подростков старшего школьного возраста происходят значительные изменения, связанные с переоценкой моральных норм и принципов, формированием эстетических качеств, изменяется ведущий вид деятельности. Всё это сказывается на самооценке школьника. Важно отметить, что в процессе общения происходит обмен информацией, в той или иной степени влияющей на развитие старшего школьника:

усвоение новых знаний о жизни, выявление различных социальных ролей, развитие ответственности и иных личностных качеств.

Большое влияние в данном возрастном периоде оказывает окружение и коллектив. Однако не всегда оно оказывается положительным. Иногда именно в компании сверстников происходит развитие отрицательных качеств, таких как агрессия, неуважение, халатность, которые приводят к различным негативным и отрицательным процессам не только в ходе деятельности, но также и в повседневной жизни.

Самооценка – это умение адекватно и объективно оценивать свои силы и возможности [1]. Она позволяет понять, сможет ли человек справиться с поставленной задачей, кроме того, в значительной степени влияет на поведение. Подросток, с развитой адекватной самооценкой: активно участвует в жизни школы; хорошо учится; не боится предлагать идеи; проявляет инициативу их реализовывать; интересуется общественной жизнью.

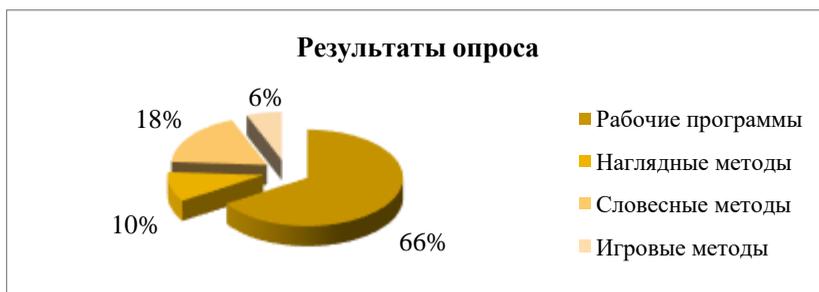
В то же время, школьник с низкой самооценкой: уделяет много времени внутренним переживаниям; практически не участвует ни в каких мероприятиях; имеет узкий круг друзей; мало интересуется происходящим вокруг.

Изучением данной проблемы занимались многие отечественные педагоги и психологи (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Е.А. Серебрякова и т.д.). Е.И. Савонько был уверен, что самооценка нужна человеку для осознания «мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающему, к другим людям и к самому себе» [4, с.107]. В. С. Мухина утверждала, что наиболее опасным явлением можно назвать «депривацию одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку она может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении, а иногда и к суицидальным попыткам» [2; с.112]. Очень важно в старшем школьном возрасте получить признание среди ровесников. Нередко это приводит к снижению самоуважения. Подростки чрезмерно эмоциональны, не всегда осмысленно приходят к какому-либо выходу. Они стремятся как можно быстрее стать независимыми, отделиться от семьи, выражая желание жить отдельно [3].

Самооценка делится на адекватную и неадекватную. Носитель первого типа уверен в себе, требователен и самокритичен, в то же время носитель второго – чрезмерно самоуверен или полностью неуверен в себе, не способен к самокритике. Поэтому старший подросток либо может объективно оценивать самого себя и свои поступки, либо постоянно сталкивается с неудачами, конфликтует с обществом, в силу влияния убеждения об уровне самооценки может проявлять нежелание развивать качества личности, способствующие выравниванию уровня самооценки. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что формирование самооценки – процесс, свойственный всем школьникам старшего возраста.

Однако перед нами возник следующий вопрос: как сделать так, чтобы этот процесс проходил правильно и без отклонений? В поисках ответа мы обратились к педагогам-психологам средних образовательных учреждений.

Большинство опрошенных (66,4%) ответили, что останавливают свой выбор на рабочих программах. В отличие от остальных методов и приёмов, они оказывают влияние на всестороннее развитие школьника. Результаты опроса представлены на диаграмме.



Именно поэтому нами была предложена рабочая программа (Таблица 1), которая направлена на формирование адекватной самооценки у детей старшего школьного возраста. Использовать её рекомендуется на протяжении двух месяцев. Следует применять не более одного занятия в неделю.

Название	Описание
1. «Книга»	Ребятам необходимо представить, что они

	книга и рассказать, сколько в ней страниц, из какого она бумаги, есть ли в ней картинки, старая она или новая и тд.
2. «Я»	Подростки должны назвать пять качеств своего характера, которыми они гордятся и пять, которых они стыдятся, а после рассказать, что они хотели бы в себе изменить, от чего избавиться, а что приобрести.
3. «Такой, как он»	Школьники рассказывают об одном своем кумире и объясняют, почему они выбрали именно его, какие качества в нём нравятся, чем бы хотел быть поход на него.
4. «Что ты скажешь обо мне?»	Ребята делятся по парам, в течении трех-пяти минут они рассказывают друг другу информацию о себе, которую считают самой важной. После этого они должны представить друг друга, рассказывая только что услышанные факты всем остальным. На основе полученных данных можно построить предположения о человеке и его качествах.
5. «Что чувствуешь ты?»	Ведущий зачитывает разные ситуации (ты поругался с другом, тебя похвалили в школе, ты не сдал зачет, ты проиграл в игре и тд.) Подростки должны рассказать, какие бы чувства они испытывали в этой ситуации, какие выводы бы сделали?
6. «Письмо»	Школьники должны написать письмо человеку, на которого они долгое время хранят обиду (кто из родителей, друг, родственник и тд.), описав все свои чувства и эмоции. После этого рекомендуется порвать письмо, отпуская злость.
7. «Кем я вижу себя?»	Ребятам предлагается представить себя в роли одного животного, растения и предмета. Рассказать о размере, цвете и свойствах, характерных для выбранного предмета.
8. «Мои победы»	Подростки должны рассказать о своих

	достижениях, благодаря каким качества удалось достигнуть такого результата. После они должны рассказать о том, чего они не смогли достичь и почему, каких качеств им не хватило для победы.
--	---

Для проведения формирующего эксперимента мы взяли следующую выборку: 24 человека, среди которых 10 мальчиков и 14 девочек в возрасте от 15 до 17 лет.

На первом этапе нашего исследования мы выявили уровень самооценки: большинство (15 человек) имели неадекватную самооценку (заниженная/завышенная), 9 обучающихся выявили адекватный уровень.

Участники эксперимента, обладающие неадекватным уровнем самооценки, отмечали следующее: наблюдалась резкая, нестабильная смена настроения, подростки не могли оценить себя со стороны, либо необъективно оценивая свои, как положительные, так и отрицательные качества. Было выявлено большое количество конфликтов в группе. Кроме того, родители отмечали негативное отношение в семье, подростки показывали агрессивное отношение к окружающим.

Далее мы применили предложенную выше программу совместно с педагогами-психологами. По окончании эксперимента были сделаны следующие выводы: у многих ребят наблюдалась стабилизация настроения, они научились смотреть на себя со стороны, объективно оценивая свои, как положительные, так и отрицательные качества. Также возросло уважение к своим одноклассникам. Уменьшилось количество конфликтов в группе, ребята стали больше времени проводить вместе. Кроме того, отмечались изменение внутрисемейных отношений, подростки стали менее агрессивными.

Таким образом, мы пришли к выводу, что очень важно сформировать у школьника адекватную самооценку, предотвращая развитие каких-либо отклонений. Тогда подросток сможет адекватно оценивать свои возможности и способности, необходимые для его личностного развития, а также взаимодействовать в социуме.

Библиографический список:

1. Анцупов А. Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Новые способы и приемы профилактики и разрешения конфликтов; учебник для вузов. М.:ЭКМО, 2009. 512 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество. - М., 2004.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб.: Питер, 2009.
4. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и оценку другими людьми: дис. ... канд. псих. наук. М, 1970. 299 с.

*Луpekина Е.А., доцент
Корбут К.В., педагог-психолог
УО «Гомельский государственный
университет им. Ф.Скорины»
lupekina@gsu.by
г. Гомель, Республика Беларусь*

Особенности школьной адаптации учащихся с различной привязанностью к членам семьи

Аннотация. В статье отражены результаты эмпирического исследования школьной адаптации учащихся 5-ых классов с различной привязанностью к членам семьи. Установлено, что девочки-школьницы с надежной привязанностью имеют более высокий уровень адаптации по сравнению с девочками, имеющими тревожно-амбивалентный и избегающий тип привязанности. Установлено, что мальчики-школьники с надежной привязанностью имеют более высокий уровень адаптации по сравнению с мальчиками, имеющими избегающий тип привязанности. Мальчики с тревожно-амбивалентной привязанностью имеют несколько более высокий уровень адаптации по сравнению с мальчиками, имеющими избегающий тип привязанности. Результаты исследования представляют интерес в контексте работы школьного психолога по оказанию психологической помощи учащимся среднего звена в процессе школьной адаптации, основываясь на подходе психотерапии нарушений привязанности.

Ключевые слова: привязанность, надежная привязанность, тревожно-амбивалентная привязанность, избегающая привязанность, школьная адаптация, социально-психологическая адаптация

Features of school adaptation of students with different attachment to family members

Abstract. The article reflects the results of an empirical study of school adaptation of 5th grade students with different attachment to family members. It was found that schoolgirls with reliable attachment have a higher level of adaptation compared to girls with an anxious-ambivalent and avoidant type of attachment. It was found that schoolboys with reliable attachment have a higher level of adaptation compared to boys with an avoidant type of attachment. Boys with anxiety-ambivalent attachment have a slightly higher level of adaptation compared to boys with an avoidant type of attachment. The results of the study are of interest in the context of the work of a school psychologist to provide psychological assistance to middle-level students in the process of school adaptation, based on the approach of psychotherapy of attachment disorders.

Keywords: attachment, reliable attachment, anxiety-ambivalent attachment, avoidant attachment, school adaptation, socio-psychological adaptation.

В современной психологии установлено, что особенности формирования и характер привязанности напрямую влияют на становление ребенка, а в дальнейшем и взрослого человека как личности, своеобразие его взаимодействия с обществом, отношение к окружающему его миру, установление социальных контактов [1, с. 37-49].

Привязанность – это врожденная форма поведения ребенка, а также любая форма поведения, результатом которой является приобретение или сохранение близости с «объектом привязанности», которым обычно является человек, оказывающий помощь опыт отношений с родителями, который порождает привязанность к близкому человеку, определяет дальнейший ход психического развития ребенка. Если родители и другие члены семьи проявляют по отношению к ребенку нежность, заботу, чувствительность к потребностям и интересам ребенка, у него формируется надежная привязанность, которая дает чувство безопасности и защищенности. Для детей с надежной привязанностью характерны активная исследовательская деятельность в новой обстановке, отсутствие страха перед незнакомцем

и радость при появлении матери ли другого близкого родственника. Отношение ребенка к себе и его представление о себе определяют его отношение к близким взрослым [2, с. 155-188].

Процесс школьной адаптации – важнейший момент становления ребенка в качестве субъекта учебной деятельности. Во-первых, потому, что в ходе адаптации к школьному обучению ребенок получает ориентацию в системе поведения, что надолго определяет дальнейшую судьбу его развития. Во-вторых, в ходе этого процесса формируется ученический коллектив с определенным уровнем социально-психологической сплоченности. Взаимоотношения в школьном классе выступают мощным средством привлечения личности ребенка к новым социальным функциям, культуры, нормам поведения, характерных для школы. Одни дети проходят этот процесс легко без психических травм, а другие достаточно сложно, вследствие чего и вытекает проблема «школьной дезадаптации». Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано тем, что, представляя собой динамический процесс прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает возрастное развитие; механизмы же приспособления, которые возникли во время адаптации, снова и снова актуализируются, и используются в подобных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера. Школьная образовательная ситуация нацелена на построение учебного взаимодействия в классе, на принятии и освоении школьниками уклада школьной жизни, норм и способов учебного сотрудничества, форм оценивания учебной работы, способов общения. Основная стратегическая задача любой школы заключается в подготовке ее учеников к будущей самостоятельной взрослой жизни [3, с. 12-27].

При поступлении в среднюю школу многие дети испытывают трудности в привыкании к условиям новой среды. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время все больше детей, поступающих в среднюю школу, адаптируются в социуме с большими трудностями.

Целью нашего исследования явилось определение особенностей школьной адаптации учащихся с различной привязанностью к членам семьи.

Исследование проводилось в 2022 г. на базе ГУО «Уваровичская средняя школа Буда-Кошелевского района», ГУО «Средняя школа №19 г. Гомеля». Выборка исследования: в исследовании принимали участие 120 учащихся 5-х классов в возрасте 10-11 лет, среди которых 60 мальчиков и 60 девочек.

Для проведения эмпирического исследования подобраны следующие диагностические методики: Опросник на привязанность к родителям для старших подростков М.В. Яремчук; Опросник социально-психологической адаптации, СПА (Роджерс-Даймонд).

Отобразим результаты исследования по Опроснику на привязанность к родителям для старших подростков, полученные в ходе психодиагностического исследования в виде диаграммы, в которой результаты будут отображены в процентном соотношении от общего количества испытуемых в исследуемых группах мальчиков и девочек.

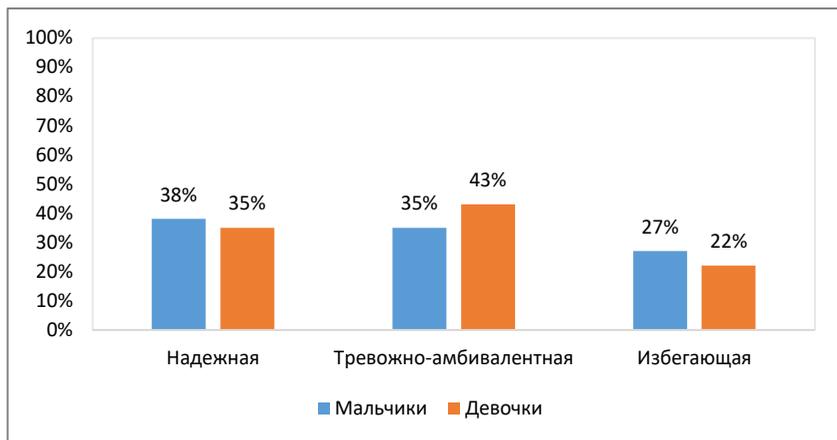


Рисунок 1 – Результаты исследования привязанность учащихся 5-ых классов к родителям

Согласно результатам психодиагностического исследования, а также данным представленным на рисунке 1 мы можем утверждать следующее:

Надежная привязанность характерна для 38% опрошенных мальчиков и для 35% опрошенных девочек.

Надёжная привязанность характеризуется тем, что в присутствии матери ребенок чувствует себя в безопасности, использует мать как надежную базу для исследования мира в эпизодах до разлуки; переживает ее отсутствие, отказывается от игры, снижает исследовательскую активность, когда матери нет рядом; стремится к матери, ищет физического контакта с ней при воссоединении. Надежная привязанность к родителям должна сопровождаться восприятием высокого позитивного интереса с их стороны и низкой враждебности, балансом между директивностью и поддержкой автономии, последовательностью в воспитании. Люди с надежным типом привязанности позитивно воспринимают себя, других людей и отношения с ними. Такие люди способны выстраивать прочные близкие отношения, в первую очередь, благодаря позитивному опыту взаимодействия со значимым взрослым. Это значит, что детский опыт взаимоотношений человека со значимым взрослым был богато окрашен эмоционально, имел надежный непротиворечивый характер, был насыщен позитивными реакциями и качественной обратной связью;

2. Тревожно-амбивалентная привязанность выявлена у 35% исследуемых мальчиков и 43% опрошенных девочек.

При *тревожно-амбивалентной привязанности* дети демонстрируют признаки тревоги даже до разлуки с родителем, тяжело переживают отсутствие родителя, во время воссоединения проявляют амбивалентные реакции (поиск контакта – и одновременно препятствие контакту). Тревожно-амбивалентная привязанность. Дети с таким типом привязанности демонстрируют признаки тревоги даже до разлуки с матерью; тяжело переживают отсутствие матери в эпизодах разлучения; во время воссоединения в их поведении наблюдаются амбивалентные реакции: с одной стороны, они ищут контакта с матерью, с другой – препятствуют осуществлению контакта и взаимодействию. Данный тип привязанности будет связан с воспринимаемыми невысоким позитивным интересом, повышенной директивностью и воспитательной непоследовательностью со стороны родителей. Дети, обладающие тревожным типом привязанности, могут негативно воспринимать себя. Они часто проявляют неуверенность, вследствие чего в отношениях с людьми способны проявлять зависимость и ревность.;

3. Избегающая привязанность выявлена у 27% опрошенных мальчиков и 22% опрошенных девочек школьниц.

Избегающая привязанность характеризуется низкой выразительностью переживаний детей во время разлуки с родителем, а также избеганием контакта при воссоединении с ним. Дети с таким типом редко плачут и демонстрируют меньше признаков беспокойства по сравнению с младенцами двух предшествующих групп; во время воссоединения они избегают матери, либо смешивая поведение поиска близости и избегания контакта, либо полностью игнорируя мать. Такая привязанность будет сочетаться с обедненной эмоциональной стороной взаимодействия и превалированием поддержки автономии над директивностью.

Согласно результатам исследования, мы можем отметить, что на период начала второй учебной четверти среди мальчиков процент учащихся с надежной привязанностью составляет 38%, а ненадежной (тревожно-амбивалентной и избегающей) – 62%. У девочек надежная привязанность составляет лишь 35%, а ненадежная 65%.

Согласно исследованиям ученых, в норме в 70% случаев у детей развивается надежная привязанность. Однако современные исследования показывают значительно более низкие результаты. Так, М.В. Яремчук при исследовании роль привязанности к родителям в формировании романтических отношений в старшем подростковом возрасте выявила с надежным типом привязанности лишь 35% подростков. Примечательно, что столь низкий показатель возникает в различных семьях, в том числе и социально благополучных, не имеющих выраженных признаков нарушений в функционировании. Мы можем предположить наличие кризиса детско-родительских отношений.

Представим результаты исследования группы мальчиков и девочек по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (Рис. 2).

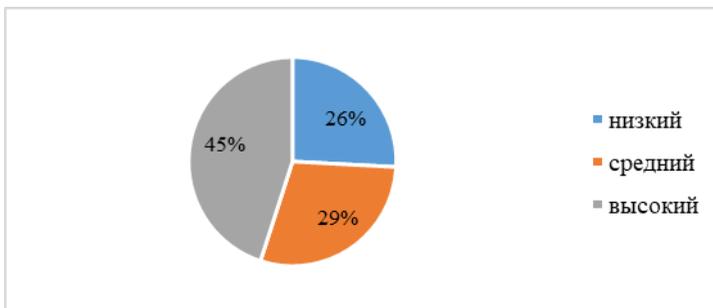


Рисунок 2 - Результаты исследования учащихся 5-ых классов по социальнопсихологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд по параметру «Адаптация»

Можно отметить, что среди учащихся меньше 50% адаптировалось к новым условиям на период ноября (42% девочек и 48% мальчиков). Полученные данные следует интерпретировать как недостаточно высокие для такого периода времени, как вторая учебная четверть. Каждый четвертый учащийся недостаточно адаптирован к новым условиям обучения. Такие учащиеся имеют дополнительные трудности при обучении, следовательно, особо остро нуждаются в помощи психолога.

По результатам нашего исследования (рис. 3) мальчики с надежной привязанностью имеют высокий уровень адаптации. Мальчики с таким типом привязанности сильнее тянутся к исследованию новых условий и проявляют большую самостоятельность. Так как они имеют развитое чувство безопасности благодаря надежному взрослому члену семьи в своей жизни, он учится справляться с трудными и новыми условиями, не избегая их, что дает возможность получить полезный опыт для будущих ситуаций.

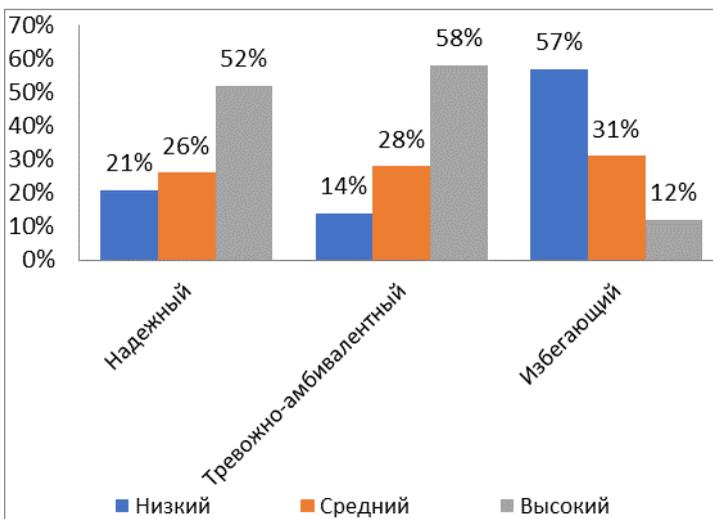


Рисунок 3 - Результаты исследования группы мальчиков с различными типами привязанности и социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд по параметру «Адаптация»

Однако мальчики с тревожно-амбивалентной привязанностью имеют несколько более высокие уровни адаптации. Несмотря на то, что данный тип привязанности не является наиболее адаптивным, учащиеся имеют совокупность личностных особенностей, позволяющих им адаптироваться к условиям, но несколько иначе, чем дети с надежным типом привязанности. Это свидетельствует о том, что такие дети, как правило, верят в то, что судьба в их руках, и они ею управляют. Даже после ряда неудач они не снижают уровень своих ожиданий и удерживают ощущение контроля над окружающей средой, даже если их поведение несколько раз остается вознагражденным. Это позволяет им быстрее адаптироваться к новым условиям в школе.

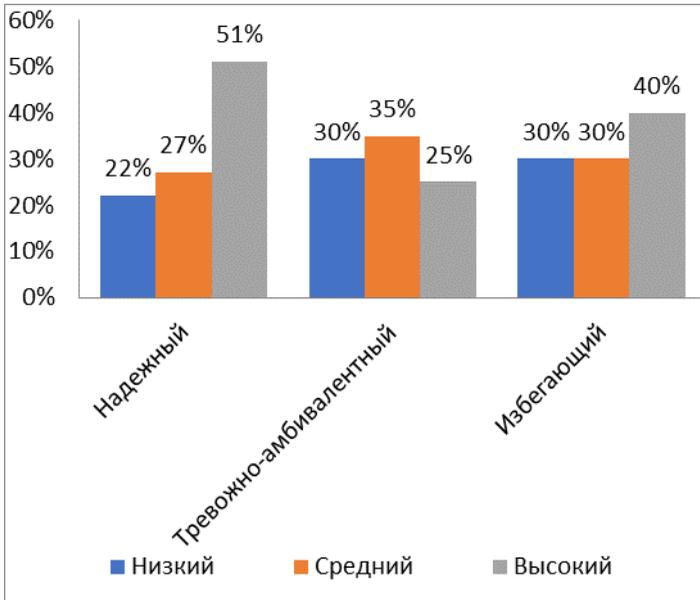


Рисунок 4 - Результаты исследования группы девочек с различными типами привязанности и социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд по параметру «Адаптация»

По результатам нашего исследования (рис. 4) девочки с надежной привязанностью имеют высокий уровень адаптации, что свидетельствует о том, что, как правило, они верят в то, что судьба в их руках, и они ею управляют. Даже после ряда неудач они не снижают уровень своих ожиданий и удерживают ощущение контроля над окружающей средой, даже если их поведение несколько раз остается вознагражденным. Девочки с тревожно-амбивалентным и избегающим типами привязанности к новым ситуациям адаптируются с трудностями, о чем свидетельствуют низкие показатели по данной шкале «Адаптация».

Нами были установлены статистически значимые различия по параметру «Адаптации» между подгруппами мальчиков с надежной и избегающей привязанностью и тревожно-амбивалентной привязанностью и избегающей привязанностью и девочек с надёжной привязанностью и тревожно-амбивалентной привязанностью и с надёжной привязанностью и избегающей привязанностью. Это значит,

что существуют особенности школьной адаптации учащихся из семей с данным типом привязанности.

Надежный тип привязанности является лучшим при адаптации ребенка к новой среде. Тревожно-амбивалентный и избегающий типы привязанности являются ненадежными типами привязанности и препятствуют успешному процессу адаптации.

Мы отмечаем, что количество детей с надежным типом привязанности значительно уменьшилось. Это является крайне серьезной проблемой в современном мире.

Можно отметить, что высок процент учащихся, которые не допускают доверительных отношений со взрослыми и ровесниками, считают, что «никому нельзя доверять»; проявляются различные формы оппозиционно-протестного поведения, сопротивления устоям или отличным от их личных представлений.

Таким образом, учитывая значимое влияние качества привязанности ребенка к членам семьи на его дальнейшую адаптацию в социуме, а также актуальную проблему снижения уровня привязанности, мы считаем важным привлечь внимание родителей к серьезности проблемы адаптации. Также мы считаем необходимым организовывать работу по преодолению трудностей школьной адаптации не только с учащимися, но и их родителями.

Библиографический список:

- 1 Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2014. 319 с.
- 2 Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ.; общ. ред. Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
- 3 Варламова А.Я. Школьная адаптация. Волгоград, 2005. 276 с.

*Приходько Е.В., магистр психол. наук
Макеева М.В., студент
кафедра психологии и педагогики
УО «Гомельский государственный
университет им. Ф.Скорины»
zmushko.dmitry@yandex.ru
г. Гомель, Республика Беларусь*

Особенности проявления видов и форм девиантного поведения у подростков: гендерный аспект

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа видов и форм девиантного поведения у подростков разных полов и эмпирическое исследование проявления форм девиантного поведения. В данной работе исследовались 60 подростков. Исследование проводилось с использованием методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла. В результате исследования был выявлен уровень выраженности форм девиантного поведения у лиц подросткового возраста разного пола

Ключевые слова: девиантное поведение, саморазрушительное поведение, аддикция, агрессия, подростки

Peculiarities of manifestation of types and forms of deviant behavior in adolescents: gender aspect

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the types and forms of deviant behavior in adolescents of different sexes and an empirical study of the manifestations of forms of deviant behavior. In this work, 60 adolescents were studied. The study was conducted using the methodology "Determining the tendency to deviant behavior" by A.N. Orel. As a result of the study, the level of severity of forms of deviant behavior in adolescents of different sexes was revealed.

Keywords: deviant behavior, self-destructive behavior, addiction, aggression, teenagers

Проблема классификации поведенческих отклонений является дискуссионной. Трудности заключаются в междисциплинарном характере проблемы поведенческих девиаций. Термин «девиантное (отклоняющееся) поведение» используется в разных науках в различных значениях, поэтому и существуют многообразные классификации поведенческих отклонений. Девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией.

Условно можно выделить три основных подхода к проблеме классификации поведенческих отклонений: социально-правовой, клинический и психологический.

Психологи Ц.П. Короленко и Т.А. Донских приводят такую типологию девиантного поведения:

– антисоциальное поведение (хулиганство, бродяжничество, кражи, преступность, проституция, вандализм, граффити);

– аддиктивное поведение (наркомания, токсикомания, курение, компьютерные и азартные игры, сексуальная аддикция, фетишизм, трансвертизм, вуареизм, эксгибиционизм, длительное переедание или голодание, прослушивание музыки, основанной на ритме; полное погружение в какой-то вид деятельности, забывая о жизненно важных проблемах); суицидное поведение; конформистское поведение; нарцисстическое поведение; фанатическое поведение; аутистическое поведение [1, с. 116].

Российский психолог Е.В. Змановская на основе таких критериев, как вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения, выделяет три основные группы девиантного поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) и аутоагрессивное (саморазрушительное) поведение [2, с. 19].

Антисоциальное (делинквентное) поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Асоциальное поведение – это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации (беспорядочные половые связи).

По направленности и степени выраженности деструктивности Е.В. Змановская представляет следующую шкалу отклоняющегося поведения: антисоциальное (активно-деструктивное); просоциальное (относительно деструктивное, адаптированное к нормам антисоциальной группы); асоциальное (пассивно-деструктивное); саморазрушительное (пассивноаутодеструктивное) – самоубивающее (активно-аутодеструктивное) [2, с. 21].

С.А. Беличева среди отклонений от нормы выделяет асоциальный тип отклоняющегося поведения, рассматривает: социальные отклонения

корыстной направленности (хищения, кражи и т.п.); агрессивной ориентации (оскорбление, хулиганство, побои); социально-пассивного типа (уклонение от гражданских обязанностей, уход от активной общественной жизни) [3, с. 197].

С.А. Беличева считает, что они различаются по степени общественной опасности, по содержанию и целевой направленности. Ею выделяется докриминогенный уровень, когда несовершеннолетний еще не стал объектом преступления, и криминогенные проявления – асоциальное поведение преступной ориентации.

Также С.А. Беличевй были выделены несоциализированные формы проявления асоциальности. Данные формы могут проявляться в виде конфликтности, негативизма, агрессивности и быть направлены против множества людей, групп или учреждений, и социализированные нарушения, которые могут проявляться в тех же видах. По мнению автора, перечень данных типов можно считать видам девиантного поведения.

Ю.А. Клейберг выделяет следующие клинические формы девиантного (отклоняющегося) поведения подростков: агрессию, аутоагрессию (суицидальное поведение), злоупотребление веществами, вызывающими состояние измененной психической деятельности, нарушения пищевого поведения (анорексия, булимия), аномалии сексуального поведения, сверхценные психологические увлечения (трудоголизм, игровая зависимость, коллекционирование, паранойя здоровья, религиозный, музыкальный, спортивный и другие виды фанатизма) и другие [4, с. 18].

Девиантные формы поведения могут быть временными и постоянными, устойчивыми и неустойчивыми, организованными (структурированными) и слабоорганизованными (неструктурированными), стихийными и спланированными, экспансивными и неэкспансивными, эгоистическими и неэгоистическими, осознаваемыми и неосознаваемыми, первичными и вторичными [1, с. 70].

Исследование полоролевых особенностей проявления видов и форм девиантного поведения у лиц подросткового возраста с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся

поведению» А.Н. Орла. Выборку составили 60 подростков, средний возраст которых составил 13 лет.

Результаты исследования склонности мальчиков и девочек подросткового возраста к реализации различных форм отклоняющегося поведения

Шкала	Уровень	Количество (n = 60)		Достоверность различий с помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера
		Мальчики (n = 30)	Девочки (n = 30)	
Шкала склонности к преодолению норм и правил	не выражена	14	15	p > 0,05
	выражена	13	13	
	чрезвычайно выражена	3	2	
Шкала склонности к аддиктивному поведению	не выражена	13	16	p > 0,05
	выражена	17	14	
Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	не выражена	22	23	p > 0,05
	выражена	8	7	
Шкала склонности к агрессии и насилию	не выражена	16	18	p > 0,05
	выражена	14	12	
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	не выражена	14	11	p > 0,05
	выражена	16	19	
Шкала склонности к деликвентному поведению	не выражена	21	23	p > 0,05
	выражена	9	7	

Результаты исследования, полученные по шкале склонности к преодолению норм и правил у мальчиков и девочек подросткового возраста показали, что у большинства 47 % мальчиков и 50 % девочек-подростков отмечается не выраженность склонности к преодолению норм и правил, что говорит о их конформных установках, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. У 43 % мальчиков и 37 % девочек отмечается выраженность вышеуказанных тенденций. С помощью χ^2 -углового преобразования Фишера статистически значимые различия в проявлении склонности к

преодолению норм и правил между мальчиками и девочками подросткового возраста не выявлено ($p > 0,05$).

Шкала склонности к аддиктивному поведению показала, что склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем и предрасположенность к уходу от реальности, через изменение своего психического состояния, наличие «сенсорной жажды», об ориентации на чувственную сторону жизни, о гедонистически ориентированных нормах и ценностях характерно для 57 % мальчиков и у 47 % девочек. У 43 % мальчиков-подростков и у 53 % девочек-подростков отмечается невыраженность склонности к аддиктивному поведению. С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера статистически значимые различия в проявлении склонности к аддиктивному поведению между мальчиками и девочками подросткового возраста не выявлены ($p > 0,05$).

Результаты исследования, полученные по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению как одной из форм девиантного поведения показали, что у 73 % мальчиков подросткового возраста и 77 % девочек подросткового возраста отмечается невыраженность склонности к самоповреждающему и саморазрушающему. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, проявляющаяся в тенденции к риску и потребности в острых впечатлениях, в низкой ценности собственной жизни и садомазохистских тенденциях выявлена у 27 % мальчиков подросткового возраста и 23 % девочек подросткового возраста. С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера статистически значимые различия в проявлении склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению между мальчиками и девочками подросткового возраста не выявлены ($p > 0,05$).

Результаты шкалы склонности к агрессии и насилия у мальчиков и девочек подросткового возраста показали, что у 47 % мальчиков и у 40 % девочек-подростков отмечается склонность к агрессии и насилию, что свидетельствует о выраженности тенденций агрессивной направленности, о типичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации, о приемлемости насилия как средства решения проблем. У 53 % мальчиков-подростков и у 60 % девочек-подростков отмечается отсутствие склонности к агрессии и

насилию. С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера статистически значимые различия в проявлении склонности к агрессии и насилию между мальчиками и девочками подросткового возраста не выявлены ($\rho > 0,05$).

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций выявила, что у 47 % мальчиков подросткового возраста и у 37 % девочек подросткового возраста отмечается нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, слабый волевой контроль всей эмоциональной сферы. У 53 % мальчиков подросткового возраста и у 63 % девочек подросткового возраста отмечается невыраженность этих тенденций, жесткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций и всей эмоциональной сферы, а также чувственных влечений. С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера статистически значимые различия в проявлении волевого контроля между мальчиками и девочками подросткового возраста не выявлены ($\rho > 0,05$).

Анализ склонности к деликвентному поведению, показал, что у 70 % мальчиков-подростков и у 77 % девочек-подростков отмечается отсутствие склонности к деликвентному поведению. У 30 % мальчиков и 23 % девочек выявлено наличие деликвентных тенденций, низкого уровня социального контроля. Данная часть подростков обладает «деликвентным потенциалом», который находит способ реализации только при определенных обстоятельствах. Такой потенциал может реализоваться в антиобщественное противоправное поведение, воплощенное в проступках (действиях или бездействии), наносящих вред и ущерб как отдельным гражданам, так и обществу в целом. С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера статистически значимые различия в проявлении склонности к деликвентному поведению между мальчиками и девочками подросткового возраста не выявлены ($\rho > 0,05$).

Таким образом, рассмотрев формы девиантного поведения, выделив более определенные виды девиаций, можно сделать вывод о том, что единой точки зрения исследователей на классификацию и типологию девиантного поведения не наблюдается. Типологизация девиантного поведения связана с трудностями, поскольку любые его проявления можно считать как девиантными, так и недевиантными: все

определяется нормативными требованиями, на основе которых они оцениваются. Девиантное поведение может иметь разнообразную структуру и динамические характеристики, формироваться как изолированное (индивидуальное) явление или как явление группового порядка, сочетать в себе несколько клинических форм или единственную, иметь различную направленность и социальную значимость.

Результаты исследования полоролевых особенностей проявления видов и форм девиантного поведения у лиц подросткового возраста позволяют утверждать, что наиболее выраженными формами девиантного поведения, как у мальчиков, так и девочек подросткового возраста являются склонность к аддиктивному поведению (выявлена у большей половины мальчиков и половины девочек); склонность к преодолению норма и правил (выявлена у четвертой части мальчиков и девочек); склонность к агрессии и насилию (выявлена у половины мальчиков и девочек-подростков); склонность не контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Данные результаты исследования поднимают проблему увеличения девочек-подростков с девиантным поведением.

Библиографический список:

1. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М.: МЕДпресс, 2001. 432 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М.: «Академия», 2007. 288 с.
3. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2004. 160 с.

*Рачкова А.А., учитель английского языка
МБОУ «Средняя общеобразовательная
школа №31 г.Йошкар-Олы»
zhdanova.angelina15@yandex.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Аспекты психологии в формировании экологического воспитания обучающихся в процессе обучения иностранному языку

Аннотация. Экологическое воспитание обучающихся играет важную роль в деятельности учителей. Именно они прививают школьникам любовь к природе и ее обитателям, способствуют положительному влиянию человека на окружающую среду. Учитель является помощником, который направляет школьников на верный путь. Педагоги в общеобразовательных учреждениях используют разные средства формирования чувства любви к окружающему миру. Окружающий мир помогает человеку удовлетворять все его потребности, но людям необходимо помнить, что природные ресурсы не бесконечны. Именно с раннего возраста важно формировать экологическую воспитанность для того, чтобы каждый школьник осознавал всю ценность зеленого мира, а также, был ответственен за свои действия по отношению к природе и ее обитателям.

Ключевые слова: окружающий мир, иностранный язык, образовательный процесс, психологические особенности, воспитательный процесс.

Aspects of psychology in the formation of environmental education of students in the process of teaching a foreign language

Abstract. Environmental education of students plays an important role in the activities of teachers. It is they who instill in schoolchildren a love for nature and its inhabitants, contribute to a positive human impact on the environment. The teacher is an assistant who guides students on the right path. Teachers in general education institutions use different means of forming a sense of love for the world around them. The surrounding world helps a person to satisfy all his needs, but people need to remember that natural resources are not infinite. It is from an early age that it is important to form ecological education so that every student realizes the full value of the green world, and is also responsible for his actions in relation to nature and its inhabitants.

Keywords: the surrounding world, foreign language, educational process, psychological characteristics, educational process.

В современном мире актуальной проблемой является экологическое воспитание школьников. С появлением глобальных проблем, которые представляют опасность для существования и человеческой цивилизации, встала необходимость распространить как можно больше информации, связанной с данным вопросом. Именно гармоническое развитие окружающей среды и социума окажет огромное влияние на образование теории и практики экологического просвещения. Важно, чтобы уже в раннем возрасте прививалась любовь к природе, а также сформировалось чувство ответственности за окружающий мир. Ребенок должен знать, что необходимо беречь «зеленый мир», потому что он играет главную роль в жизни каждого из нас [6, с. 235-237].

Проблему экологического воспитания школьников исследовали многие ученые и педагоги, знакомились с составляющими компонентами, а также изучали новые подходы его формирования в воспитательной работе. Так, О.С. Леднева определила основную задачу экологической воспитанности, непосредственно развитие бережливого отношения природе, что основывается на природоохранном рассудке. Все это подразумевает выполнение моральных, а также правовых основ природопользования, пропаганду мыслей его оптимизации, интенсивную работу согласно исследованию, охране собственной территории.

Эта цель решается в единстве следующих задач: образовательных – становление базы системы знаний об природоохранных вопросах современности и способы их разрешения; воспитательных – развитие мотивов, повадок и привычных действиях экологически подходящего действия и поведения, правильного образа жизни; развивающих — формирование концепции умственных и фактических умений по изучению, анализу состояния и улучшению окружающей среды своей местности [5, с. 37-47].

Экологическое воспитание — это способ, с помощью которого образуется в подсознании детей действительные знания о природе, основанные на чувственном опыте. Данные знания являются важными для развития реалистического миропонимания. Если ребенок не получил эти знания, которые отражают нашу действительность, то у него образуются разнообразные суеверия и предрассудки. Также это

может служить причиной того, что школьник плохо относится к животным и не тянется к природе. Данный феномен не только наносит вред окружающему миру, но и оказывает сильное влияние на психику человека, делает его жестоким и черствым. Корректировать уже сформировавшиеся качества труднее, чем воспитывать новые. Положительный результат в экологическом образовании во многом зависит от того, как взрослые побуждают интерес, желание основательнее познакомиться с миром и стремиться к совершенству во всех типах экологической работы [7].

Экологическое воспитание должно стать главной составляющей подготовки любого профессионала в различных областях. Для этого необходимо ввести несколько задач по формированию экологических основ:

- обратить пристальное внимание на создание методов сознательного использования, защиты экологических ресурсов, которые уничтожались из-за действий человека;

- установить взаимосвязь влияния экономических процессов на окружающий мир;

- применять новые способы анализа факторов угрозы для обеспечения необходимыми сведениями руководящих специалистов, которые занимаются проблемами финансовых вложений и использования ресурсов;

- сформировать определенные системы, способные предоставить специалистам быстрый доступ к основным сведениям, которые базируются на максимальном объеме уже накопленных данных экологических проектов [2, 6-7].

В Федеральном законе «Об экологической культуре» сказано, что во все учебные заведения начального и среднего образования вводится предмет «Экология». Именно там закладываются основы экологической воспитанности школьников. Благодаря этому предмету ребенок начинает осознавать важность и значение окружающей среды [9]. Защита природы, появление комфортной среды обитания человека является глобальной проблемой. Разработка эффективного законодательства о природопользовании представляется необходимой мерой для обеспечения будущего существования человека и природы [1].

Школа является одним из средств формирования экологической воспитанности. Задача педагога заключается в том, чтобы способствовать развитию у обучающихся чувства любви к природе, а также учить быть ответственными за охрану окружающей среды. Экологическая воспитанность школьников напрямую связана с гуманитарными предметами, именно там они знакомятся с сущностью природных явлений, особенностями растительного и животного мира. Благодаря знаниям этих предметов у человека появляется чувство долга перед окружающим миром, он начинает понимать взаимосвязь социума и природы. Таким образом, экологическая воспитанность является одной из основных составляющих образовательного процесса [4, с. 182 - 183].

Сущность экологической воспитанности понимается школьниками в процессе выполнения какой-либо деятельности. Если говорить о формах организации учебного процесса, то каждая из них мотивирует типы познавательной активности обучающихся. Например, когда ребенок занимается самостоятельно, работая с изучением материала, в его памяти накапливается необходимая информация, а также происходит осознание сущности поставленной проблемы. Экологическое воспитание младших школьников невозможно представить без игровых элементов. Игра занимает важное место в воспитании детей. Учитель может использовать этот метод для того, чтобы сформировать у школьников ценностное отношение к природе [3, с. 4-6].

Таким образом, иностранный язык является одним из предметов, который направлен на формирование экологической воспитанности. Учителю необходимо четко формулировать цели и задачи урока, продумывать этапы его проведения для того, чтобы у школьников был эффективный результат усвоения материала. Необходимо также соблюдать четкую структуру учебного процесса. Учителю необходимо помнить, что социальным заказом общества является ученик, который может свободно общаться как в устной, так и в письменной форме, то есть на первом месте обучения иностранному языку должна стоять коммуникативная направленность [8, с. 207-208]. Она осуществляется определенными педагогическими действиями: ведение урока на изучаемом языке, темп, работа в разных режимах.

Библиографический список:

1. Белова Н. Ю. Требования к уроку согласно ФГОС // Открытый урок. Первое сентября. 2014. Режим доступа: <https://xn--i1abnckbmc19fb.xn--r1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/643511/>, свободный. – (дата обращения 18.07.2022).
2. Бернд Ф. Д. Устойчивое развитие // Курьер ЮНЕСКО. 2017. С. 4-7.
3. Гальскова Н. Д. Проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. 2004. № 1. С. 4-6.
4. Жданова А.А. Формирование экологической воспитанности школьников в процессе обучения французскому языку // V Студенческая научно-практическая конференция «Молодой исследователь: от идеи к проекту». Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2021. С. 182 – 183.
5. Лебедева И. А. Проектирование урока, направленного на формирование познавательных универсальных учебных действий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 48. С. 37–47.
6. Миролюбова А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
7. Мурясова Ю. Э. Экологическое воспитание подрастающего поколения: анализ нормативно-правовых документов // IX Международная студенческая научная конференция. 2017. Источник: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017039670>, свободный – (дата обращения: 29.01.2022)
8. Овчинникова Д.Д. Организация работы учителя по формированию коммуникативных УУД в процессе изучения иностранного языка // Вестник магистратуры. 2018. №4. С. 23-24.

*Сильченко И.В., к. псих. н., доцент
Николайчик Е.Ю., студент
УО «Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины»,
irinasilchenko07@yandex.by
г. Гомель, Беларусь*

Безнадежность как коррелят социально-психологической адаптации у лиц с инвалидностью

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования характера связи социально-психологической адаптации и

безнадежности у людей с инвалидностью. В ходе статистического анализа выявлена отрицательная корреляция между адаптивностью, принятием себя, эмоциональным комфортом и уровнем безнадежности. Представлены результаты апробации коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, безнадежность, социально-психологическая адаптация, принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность.

Hopelessness as a correlate of socio-psychological adaptation by persons with disabilities

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the nature of the relationship between socio-psychological adaptation and hopelessness in people with disabilities. The statistical analysis revealed a negative correlation between adaptability, self-acceptance, emotional comfort and the level of hopelessness. The results of the testing of the correctional and developmental program are presented.

Keywords: persons with disabilities, hopelessness, socio-psychological adaptation, acceptance of oneself and others, emotional comfort, internality.

Инвалидность вообще, как и инвалидность по зрению, вызывает множество социально-психологических проблем: одиночество, пренебрежение со стороны окружающих, негативные психоэмоциональные состояния (депрессивные настроения, стрессы и др.), переживание безнадежности, нарушение социально-психологической адаптации [1, с. 82].

Несмотря на актуальность поиска факторов и коррелятов социально-психологической адаптации людей с инвалидностью в современной психологической литературе эта проблема изучена недостаточно.

Известно, что позиция человека по отношению к своей инвалидности, а также окружающая его социальная среда и его отношение к ней становятся существенно важными факторами успешности его адаптации [2, с. 4]. В связи с этим определение характера связи между социально-психологической адаптацией и

состоянием безнадежности у инвалидов по зрению поможет наметить пути повышения ее уровня. Уровень безнадежности определялся с помощью шкалы безнадежности А. Бека.

В проведенном нами исследовании приняли участие 60 инвалидов по зрению в возрасте от 18 до 35 лет. Уровень безнадежности измерялся Шкалой безнадежности А. Бека. Параметры социально-психологической адаптации получены с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого).

Безнадежность разной степени выявлена у 80% респондентов. Из них тяжелую степень безнадежности имеют 27%, среднюю – 30%, и легкую – 23%.

Инвалидов с безнадежностью отличают негативные ожидания относительно ближайшего и отдаленного будущего, неуверенность в достижимости целей, отсутствие веры в успех и разрешимость собственных проблем. У этой категории лиц сформировался негативный образ себя, негативный образ своего функционирования в настоящем и негативный образ будущего. Они сомневаются в способности нравиться противоположному полу. Считают, что лишены индивидуальности, недооценивают себя. Для них характерна повышенная тревожность, напряженность. Испытывают трудности в принятии решения, а после его принятия сомневаются в его правильности. Чувствуют, что не в силах изменить что-то в своей жизни.

Анализ показателей социально-психологической адаптации показал, что 60% инвалидов по зрению имеют низкий уровень адаптивности, особенно по шкалам «принятие себя», «принятия других», «эмоциональный комфорт» и «интернальность». Это проявляется в их нежелании раскрываться перед другими. Они чувствуют себя в какой-то степени униженными, «застревают» на переживаниях обидах, являются ведомыми, им не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно. Ощущают себя беспомощным, нуждаются в ком-то, кто был бы рядом. Зависимы от чужого мнения, с трудом принимают самостоятельные решения. Пасуют перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями. Их раздражает собственное безволие, однако справиться с ним не в силах.

Отличаются внешним локусом контроля. Перекалывают ответственность за собственную жизнь на обстоятельства, окружающих.

Для выявления взаимосвязи нами была проведена статистическая обработка данных с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена, который показал наличие следующих видов взаимосвязей.

Обратная взаимосвязь выявлена между безнадежностью и уровнем адаптивности ($r_s = -0,492$, при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше уровень безнадежности у лиц с нарушением зрения, тем ниже уровень адаптивности и наоборот: снижение уровня адаптивности влечет за собой состояние безнадежности.

Отрицательная взаимосвязь между уровнем безнадежности и приятием себя и ($r_s = -0,508$, при $p \leq 0,01$) означает, что чем выше уровень безнадежности у лиц с нарушением зрения, тем ниже уровень приятия себя и наоборот, чем выше уровень принятия себя, тем ниже уровень безнадежности.

Обратная взаимосвязь уровня безнадежности и эмоционального комфорта ($r_s = -0,621$, при $p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что с повышением уровня безнадежности снижается уровень эмоционального комфорта у лиц с нарушением зрения, и наоборот, снижение уровня безнадежности влечет за собой повышение уровня эмоционального комфорта у этой категории лиц.

Полученные результаты эмпирического исследования показали необходимость оказания психологической помощи лицам с нарушениями зрения, а также объективизировали мишени коррекционно-развивающей работы – преодоление чувства безнадежности. На основании этого была разработана коррекционно-развивающая программа по преодолению чувства безнадежности и, как следствие, повышению уровня социально-психологической адаптации у молодых людей с нарушениями зрения. Концептуальную основу программы составили положения рационально-эмотивной терапии поведения А. Эллиса [3], когнитивной психотерапии А. Бека [4], и теории выученной беспомощности М. Селигмана [5], согласно которым все поведенческие и эмоциональные нарушения создаются негативным мышлением, поэтому основная задача психотерапии – изменить мышление молодых людей на оптимистическое, помочь им обрести чувство личного контроля и овладения ситуацией собственной жизни.

В процессе занятий у участников формировалось адекватное отношение к заболеванию, оказывалась помощь в преодолении психологических трудностей, обусловленных нарушением зрения. Основной акцент был сделан на развитие позитивного мышления, обучение уверенному поведению, отказ от образцов поведения в форме «выученной беспомощности», освоение образцов социального поведения, основанного на внутренней ответственности личности за собственную жизнь, овладение навыками саморегуляции, развитие стрессоустойчивости и улучшение эмоционального состояния. Все это способствовало развитию принятия себя, уверенности в себе, веры в собственные возможности, получение социальной поддержки.

С помощью G-критерия знаков выявлены статистически значимые сдвиги в показателях безнадежности у лиц с нарушением зрения из экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования ($G_{эмп} = 1 < G_{кр} = 2$, $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 1 < G_{кр} = 3$, $p \leq 0,01$), т.е. сдвиг в сторону снижения уровня безнадежности после принятия участия в коррекционно-развивающей программе является неслучайным.

После участия в коррекционно-развивающей программе произошло повышение уровня социально-психологической адаптации, в экспериментальной группе отмечается повышение уровня адаптивности ($G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 2$, при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 3$, при $p \leq 0,01$), принятия себя ($G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 2$, при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 3$, при $p \leq 0,01$), принятия других ($G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 2$, при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 3$, при $p \leq 0,01$), эмоционального комфорта ($G_{эмп} = 1 < G_{кр} = 2$, при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 1 < G_{кр} = 3$, при $p \leq 0,01$), изменение локуса контроля с внешнего на внутренний ($G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 2$, при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 3$, при $p \leq 0,01$), снижения уровня эскапизма ($G_{эмп} = 1 < G_{кр} = 2$, при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 1 < G_{кр} = 3$, при $p \leq 0,01$).

Таким образом, сопоставление показателей беспомощности и социально-психологической адаптации экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования и их статистический анализ позволил доказать эффективность предложенной коррекционно-развивающей программы преодоления чувства безнадежности и повышения уровня социально-психологической адаптации у лиц с инвалидностью.

Библиографический список:

1. Волкова И.П., Кантор В.З. Психозэмоциональные состояния инвалидов по зрению в структуре их адаптационно-реабилитационного потенциала // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. № 190. С. 79 – 89.

2. Черничкина В. А. Социально-психологические проблемы инвалидов и основные стратегии их разрешения): автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.05– социальная психология. Ярославль, 2003. 24 с.

3. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. СПб.: Питер, 1999. 221 с.

4. Зелигман М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. М.: Вече, 1997. 432 с.

5. Бек А. [и др.] Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 304 с.

*Фархутдинова Ю.Н., к.псих.н., доцент
кафедры психологии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
julia82.06@mail.ru
г. Донецк, ДНР*

Образ партнера в представлении личности, воспитанной в условиях патеральной депривации

Аннотация. В статье рассматриваются особенности патеральной депривации и её влияние на выбор будущего партнёра. Показаны результаты эмпирического исследования, направленного на сравнение образа партнера и особенности выбора будущего партнера у юношей и девушек, воспитанных в условиях патеральной депривации и в полных семьях.

Ключевые слова: патеральная депривация, образ будущего партнёра, юношеский возраст.

The image of a partner in the representation of a person brought under conditions of paternal deprivation

Abstract. The special aspects of parental deprivation and their effect on choosing a future partner are studied in the article. The result of an empirical

study aimed at comparing the image of a partner and the features of choosing a future partner in boys and girls brought up in conditions of paternal deprivation and brought up in complete families are shown.

Keywords: parental deprivation, future partner image, adolescence.

На современном этапе существуют различные точки зрения на генезис отцовства и патернальной депривации. Одни ученые (В. Н. Дружинин, Е. П. Ильин, И. С. Кон; М. Лэм, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Г. Юнг и др.) считают, что можно обозначить определенные, присущие всем отцам функции в процессе психического развития ребенка. Данные исследования носят в большей степени корреляционный характер и основываются на обнаружении статистически значимых взаимосвязей между особенностями отцовского отношения и влиянием его на выбор будущего партнёра. При этом часто недооценивается или не принимается во внимание множество других факторов, прямо или косвенно способных оказывать влияние на развитие ребенка в разных по структуре и типу родительского отношения семьях. Так, американский психолог М. Лэм приходит к выводу о том, что воздействие отца на ребенка индивидуально и во многом зависит от личности самого мужчины и внутрисемейной основы его отношений с ребенком [4]. По мнению Э. Фромма, для гармоничного развития ребенка нужна и отцовская, и материнская любовь [7]. Несколько идентичное суждение можно встретить в исследованиях К. Г. Юнга, который свидетельствовал о том, что отец является авторитетом и обеспечивает общую ориентацию человека в социуме [9]. Стоит выделить теорию раннего развития З. Фрейда, согласно которой, отец в отличие от матери имеет значение только в поздний период детства ребёнка [6]. По данным В. Н. Дружинина, чем меньше ребенок привязан к отцу, тем ниже его самооценка, тем меньше он придает значение духовным и социальным ценностям по сравнению с материальными и индивидуалистическими [2].

С другой стороны, в психологии родительства набирает тенденцию иной подход. Его представители (Д. Винникотт, О. Г. Калина, Й. Лангмейер, З. Матейчек, Л. Б. Шнейдер и др.) не сводят все многообразие типов отношений между разными членами семьи к

простым схемам. Имеются данные, что дети из неполных семей не обязательно испытывают трудности, которые ранее приписывались всем детям, воспитываемым только одним из родителей. Здесь имеет место такой фактор, как «образ родителя», который компенсирует отсутствующего родителя и, соответственно, снижает риск возникновения тех или иных психологических проблем у ребенка. Так, Д. Винникотт не рассматривает отца как значимую фигуру на первом году жизни. С его точки зрения, для нормального развития ребенка важны, в первую очередь, качества матери – способность к отзеркаливанию и контейнированию, способность создавать условия для сепарации ребенка, постепенно адаптируя его к встрече с новой реальностью. Й. Лангмейер и З. Матейчек указывают на то, что если место отца занимает в семье отчим, а иногда дедушка, то депривационные влияния подавляются, но возникает благоприятная почва для развития различных конфликтов, причем невротические расстройства, возникающие на данной основе, являются весьма частыми [5]. О. Г. Калина в своем анализе приходит к заключению, что отсутствие в семье отца не обязательно вызывает нарушения эмоционального благополучия и формирования полоролевой идентичности. Нарушение развития происходит лишь в том случае, если отец не только отсутствует в семье, но и его образ носит эмоционально негативный или амбивалентный характер [3].

Таким образом, участие отца в воспитании ребенка невозможно переоценить, оно необходимо для формирования полноценной гармоничной личности, и, возможно, целый ряд проблем современного общества связан именно с отстранением мужчин от воспитания молодого поколения. Как справедливо замечает Л. Б. Шнейдер, сводить вопрос о неполной семье лишь к фактическому отсутствию отца и видеть в этом только отрицательное влияние, было бы неправильно [8]. Существуют семьи, в которых при фактическом присутствии отца его нет психологически, и наоборот, отец может незримо присутствовать в семье, даже если его нет физически. Тот факт, что ребенок воспитывается только матерью, не обязательно является условием появления каких-либо отклонений в психическом развитии, но, безусловно, является фактором риска проблем и нарушений [1].

Проведенный теоретический анализ проблемы позволяет сделать вывод о том, что проблема патеральной депривации нуждается в дальнейшей разработке и конкретизации, и особенно важно её изучить и описать в период интенсивного формирования образа будущего партнёра – в юношеском возрасте.

Эмпирическое исследование проводилось на кафедре психологии Донецкого национального университета. В исследовании приняли участие 60 человек – студентов различных факультетов университета в возрасте 17-21 года. Перед проведением эмпирического исследования мы выделили 2 группы: 1 группа – юноши и девушки из полноценных семей (30 чел.); 2 группа – юноши и девушки из семей, которые воспитываются в условиях патеральной депривации (30 чел.).

Оценка зависимости в межличностных отношениях диагностировалась по методике «Тест на межличностную зависимость» (IDI) Р. Гиршфильда в адаптации О. П. Макушина, исследование особенностей образа будущего партнера в юношеском возрасте проводилось с помощью авторского опросника «Образ будущего партнёра», диагностика иерархии семейных ценностей супругов проводилась по опроснику "Рольевые ожидания и притязания в браке" (РОП) (автор А.Н. Волкова).

В результате проведенного эмпирического исследования с помощью корреляционного анализа была установлена взаимосвязь между склонностью к межличностной зависимости и рольевыми ожиданиями. У юношей и девушек, *выросших в условиях патеральной депривации*, наблюдается обратная взаимосвязь между показателями по шкале «Склонность к автономии» и показателями по шкале «Личностная идентификация с супругом» ($r_s = -0.427$). Это свидетельствует о том, что те юноши и девушки, которые имеют склонность к самостоятельности и независимости от других, менее заинтересованы в наличии общих интересов и занятий с партнером. Обратная взаимосвязь также наблюдается между рольевыми притязаниями в хозяйственно-бытовых отношениях и шкалой «Зависимость» ($r_s = -0.386$), что свидетельствует о меньшей зависимости от мнения и решений окружающих у юношей и девушек с высокой оценкой своей роли в организации бытовой жизни семьи. Прямая взаимосвязь обнаружена между рольевыми ожиданиями в хозяйственно-

бытовых отношениях и шкалой «Зависимость» ($r_s = 0.409$), между ролевыми ожиданиями относительно внешности партнера и шкалой «Зависимость» ($r_s = 0.377$).

Установлено, что у юношей и девушек *из полных семей* есть обратная взаимосвязь между интимно-сексуальной шкалой и шкалой «Неуверенность в себе» ($r_s = -0.395$), что свидетельствует о значимости сексуальных отношений как важной составляющей у уверенных в себе юношей и девушек. Обнаружена также прямая взаимосвязь между эмоциональной опорой на других и эмоционально-психотерапевтической шкалой ($r_s = 0.514$). Этот факт свидетельствует о значимости психологического климата в семье для тех юношей и девушек, которые имеют склонность к зависимости от чужого мнения и потребности в поддержке.

Таким образом, результаты показали, что дети, выросшие в полной семье, придают ключевое значение внешней социальной активности, профессиональным интересам, хобби в структуре семейных отношений. Дети, выросшие без отца, склонны намного выше оценивать как собственную роль, так и роль партнера в поддержке благополучно-эмоционального климата в семье, семье как средству помощи в психологической разгрузке, стабилизации эмоционального состояния.

Авторский опросник вмещал в себя следующие категории: «внешность будущего партнёра», «черты характера будущего партнёра», «ожидания от отношений», «увлечения будущего партнера», «самоописание чувств в отношениях», «неприемлемые особенности партнёра», «словесные образы будущих отношений с партнёром».

По категории «*внешность будущего партнёра*» у юношей и девушек, воспитанных в полных семьях (группа 1), фигурировали описания особенностей черт лица, высокого роста, спортивного телосложения, стиля одежды, аккуратной причёски, предпочтительного цвета глаз или волос. Данные результаты можно объяснить большими требованиями со стороны испытуемых, так как у них был пример внешнего вида отцовской фигуры, чем у юношей и девушек с патеральной депривацией. Испытуемые, воспитанные в условиях патеральной депривации (группа 2), описывали внешний облик будущего партнёра в целом, без конкретики. Несколько респондентов ответили, что главный критерий внешности должен быть

противоположным образу собственного отца. Многие юноши и девушки придавали большое значение качествам характера или поведению, чем внешним данным партнера.

Согласно второй категории *«черты характера будущего партнёра»* испытуемые из группы 2 описывали такие черты характера, как надёжность, умение держать слово, настойчивость, искренность, верность, умение разрядить обстановку, умение выслушать и идти на компромисс, эмпатию, терпеливость, трудолюбие, уверенность себе, честность, умение делиться переживаниями. Мы можем предположить, что в описаниях черт характера будущего партнёра, юноши и девушки упомянули те черты, которых им не хватало в родительской семье. Испытуемые из группы 1 давали следующие ответы: отзывчивость, внимательность, чувство юмора, активность, заботливость, сдержанность, спокойствие, мужественность, открытость в общении, романтичность, ответственность, т.е. описывали черты характера родителей.

По категории *«ожидания от отношений»* результаты обеих групп не имеют значимых различий. Обе выборки от будущих отношений ожидают взаимопонимания, теплоты, взаимоуважения, гармонии друг с другом и в будущем ориентацию на создание семьи. Однако, испытуемые из группы 2, описывая ожидания в виде брака и рождения детей, утверждали о важности личных границ в отношениях, об уверенности в будущем партнёре, в чувстве безопасности, стабильности. Это можно объяснить тем, что, будучи отвергнутыми отцом в детском возрасте, личность имеет страх повторить этот травматичный опыт в будущей семье, и создание семьи возможно только при условии полной безопасности и уверенности в будущих отношениях.

Результаты по категории *«увлечения будущего партнёра»* в описании двух групп не имеют особых различий. Юноши и девушки описывали такие виды увлечений, как спорт, чтение книг, рыбалка, увлечение литературой или политикой; обе группы испытуемых проявили негативное отношение к компьютерным играм. Мы можем предположить, что партнёр, увлечённый компьютерными играми, будет в меньшей степени проявлять внимание к другому партнёру.

Результаты по категории *«самоописание чувств в отношениях»* также не имеют существенных различий. Обе группы испытуемых описывают ожидаемые чувства от отношений следующими выражениями: любопытство, комфорт, привязанность, интерес, комфорт, стабильность, позитив, легкость, нежность, счастье, защищенность, любовь, чувство крыленности, радость, улыбка при любых обстоятельствах. Следует отметить, что у испытуемых из группы 2 в самописаниях присутствуют чаще фразы защищенности, безопасности, ощущения неуязвимости, что еще раз доказывает влияние патеральной депривации на самоощущение личности в будущих отношениях.

Описания результатов по категории *«неприемлемые особенности партнёра»* у группы 1 выглядят следующим образом: отсутствие критического мышления, агрессивность, малодушие, наглость, манипулятивность, лень, жестокость, высокомерие, лживость, алчность, эгоцентризм, вредные привычки обман, рукоприкладство, манипуляции, неуважение своего партнёра, отсутствие поддержки, чрезмерное проявление ревности, неумение решать конфликты словами, скрытность, отсутствие целей в жизни, нарушение личных границ, обесценивание, унижение, грубость, халатность, самодовольство, обесценивание женщин.

Испытуемые из группы 2 выделяют: упрямство, нежелание идти на компромиссы, нежелание работать, грубость, бесхарактерность, радикальность, злоба, нетолерантность, зависть, чрезмерное высокомерие, эгоизм, безответственность, истеричность, конфликтность, вспыльчивость, неуверенность в себе, невоспитанность, вспыльчивость по пустякам, лживость, хамство, бестактность, безразличие, ревность, обидчивость, насилие. Из высказываний видно, что испытуемые чаще описывали некоторые виды насилия в наиболее агрессивных проявлениях.

В описаниях категории *«словесные образы будущих отношений с партнёром»* нет значимых различий в обеих группах. У каждого испытуемого описание слов-образов достаточно разное. Таким образом, в данной категории большую роль играют индивидуальные особенности личности в выборе будущего партнёра.

Следовательно, самые большие различия отмечаются по категориям внешности, черт характера партнёра, ожиданий от отношений с партнером, самоописаний чувств в отношениях, неприемлемых особенностей партнёра.

Таким образом, эмпирическое исследование показало, что существуют различия в представлениях образа будущего партнера у девушек и юношей, воспитанных в условиях патеральной депривации и в условиях полноценной семьи. Как видно из результатов, участие отца необходимо для формирования полноценной гармоничной личности, и особенности выбора будущего партнера напрямую связаны с депривационными особенностями в семье.

Библиографический список:

1. Горшкова Н. М. Особенности образа тела у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в разные периоды детства: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2013. 203 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб, 1999. 176 с.
3. Калина О.Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростка: автореф. на соиск. ученой степ. канд. псих. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология. М., 2007. 26 с.
4. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: ИЦ «Академия», 2003. 336 с.
5. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум. Мед.изд-во, 1984. 334 с.
6. Фрейд З. Очерки по теории сексуальности. Психология бессознательного. М.: АСТ, 2004 286 с.
7. Фромм Э. Искусство любви: исследование природы любви. Минск: ТПЦ Полифакт, 1990. 80 с.
8. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2006. 786 с.
9. Юнг К.Г. Значение отца в судьбе отдельного человека // Психоанализ детской сексуальности / Под ред. В.А. Лукова. СПб.: Союз, 1997. 223 с.

*Шулаева А.В., студент
Домрачева С. А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
anastasiya.shulaeva.98@mail.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Фрустрация личности студентов в период обучения в вузе

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема фрустрации личности студентов в период обучения в вузе. Дается сравнительный анализ результатов исследования фрустрации студентов 1 и 4 курса, выявлены особенности проявления фрустрированности и типов реакций на фрустрирующие ситуации. Для решения поставленных целей и задач исследования были использованы следующие методики: «Тест фрустрации» В. Бойко, «Уровень социальной фрустрированности» В. Бойко/Л. Вассерман, «Тест фрустрационных реакций» С. Розенцвейга. Сделан вывод о том, что у студентов 4 курса фрустрация выражена в большей степени по сравнению с первокурсниками.

Ключевые слова: фрустрация, студенты, фрустрированность, фрустрационные реакции.

Peculiarities of students' personality frustration during their studies at the university

Abstract. This article deals with the problem of frustration of the personality of students during their studies at the university. A comparative analysis of the results of the study of frustration among 1st and 4th year students is given, the features of the manifestation of frustration and types of reactions to frustrating situations are revealed. To solve the set goals and objectives of the study, the following methods were used: "Frustration Test" by V. Boyko, "Level of Social Frustration" by V. Boyko/L. Wasserman, "Test of frustration reactions" by S. Rosenzweig. It is concluded that the frustration of 4th year students is more pronounced than that of first-year students.

Keywords: frustration, students, frustration, frustration reactions.

На современном этапе роста экономики и развития технологий меняются стандарты высшего образования, которые предполагают соответствующие изменения в подготовке специалистов, повышаются требования к будущим работникам. Молодые люди, получившие высшее образование, должны не только иметь профессиональные компетенции, но и уметь справляться с жизненными трудностями и препятствиями, возникающими на пути к достижению своих целей.

Проблема фрустрации является предметом экспериментальных исследований у следующих ученых: Т.И. Аврамова, Д.И. Гвоздева, М.М. Мишина, Г.С. Перевошикова и другие.

У молодых людей в ходе обучения формируются представления о будущей жизни и возможные способы удовлетворения важных

потребностей. Если потребности не будут удовлетворяться, то человек испытывает фрустрацию. Д.И. Гвоздева считает, что интенсивность восприятия фактора в качестве фрустрирующего зависит от индивидуальных психологических особенностей субъектов [2].

Доказано, что неумение выходить из фрустрирующих ситуаций приводит к нервно-психическому напряжению, утомлению, хроническому стрессу, а также к невротическим состояниям. Известно, что в процессе обучения многие студенты испытывают негативные эмоциональные состояния: тревожность, беспокойство, раздражительность, напряженность, нервно-психическое расстройство. Ряд исследований посвящено проблеме фрустрации у студентов в период обучения в вузе [3]. Исследователи отмечают, что продуктивность учебной деятельности связаны с удовлетворенностью базовых потребностей, которые могут не удовлетворяться в состоянии фрустрации [5].

Фрустрации как сложные состояния неудовлетворенности оказывают сильное травмирующее действие на эмоционально-личностную сферу человека. Фрустрацию относят к экстремальным жизненным ситуациям, которые часто являются причинами стресса [4]. Способность человека преодолевать фрустрации как субъективного, так и объективного характера является важнейшей составляющей структуры личности, личностного потенциала, эмоциональной устойчивости личности. В связи с этим большую значимость приобретают исследование фрустраций и разработка программ способов их преодоления. Исследование феномена фрустрации относится прежде всего к сфере практической психологии.

Актуальность исследования фрустрации у студентов связано с требованиями к молодым специалистам, развитию таких важных личностных качеств как «толерантности», «способности к самоорганизации». К тому же в студенческом возрасте происходит первый этап профессионализации и реализация себя, поэтому этот период является стрессогенным [1].

Цель: изучить и выявить особенности фрустрации студентов в период обучения в вузе.

Мы предположили, что фрустрация личности студентов 4 курса обучения отличается от фрустрации первокурсников более устойчивой тенденцией к фрустрации, проявлением социальной фрустрированности, преобладанием интропунитивных реакций.

В исследовании были использованы следующие методы: сравнительный метод (поперечный срез), методы сбора эмпирических данных и методы обработки данных – количественные (U-критерий

Манна – Уитни), качественные (анализ, синтез, обобщение, наглядное представление информации).

В ходе обработки результатов, полученных при использовании методики «Состояние фрустрации» В. Бойко было выявлено, что у 20% студентов 1 курса имеется устойчивая тенденция к фрустрации, у 80% фрустрация отсутствует. У 46,7% студентов 4 курса имеется устойчивая тенденция к фрустрации у 53,3 % - отсутствует. Особенности выражены в различии уровня устойчивой тенденции к фрустрации, так как у студентов 4 курса он почти в 2 раза больше. Объяснить данный факт можно тем, что студенты 1 курса не так давно поступили, они уже учатся в университете, их ближайшие перспективы на период обучения определены, они только начали входить во взрослую и самостоятельную жизнь, и пока еще не так часто сталкиваются с трудностями.

Социальная фрустрированность рассматривается в связи с невозможностью удовлетворить именно социальные потребности, т.е. человек недоволен, какую позицию он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни. В ходе обработки результатов, полученных при использовании методики «Уровень социальной фрустрированности» Л. Вассерман/В. Бойко, были получены следующие данные: отсутствие у 53,3 % первокурсников, очень низкий уровень у 43,3% студентов, пониженный уровень у 3,3%, зона неопределенной оценки ни у кого не выявлена. Исходя из рисунка, видно, что у большинства испытуемых 4 курса - 66,7% - очень низкий уровень социальной фрустрированности. Пониженный уровень социальной фрустрированности характерен 20 % опрошенных четверокурсников. Однако есть студенты, у кого результат колеблется в зоне неопределенной оценки, это составляет 13,3 %. Стоит отметить, что среди 4 курса нет тех, у кого бы отсутствовал уровень социальной фрустрированности, как это было у 1 курса.

Количество опрошенных с пониженным уровнем социальной фрустрированности студентов 4 курса больше почти в 7 раз, чем студентов 1 курса, что говорит о трудностях в социальной сфере и о том, что они воспринимаются данными респондентами как непреодолимые.

По методике «Тест фрустрационных реакций» С.Розенцвейга были получены следующие результаты относительно 1 курса: преобладание реакций в состоянии фрустрации показал, что интропунитивные реакции характерны для 36,7% студентов, импунитивные реакции являются типичными для 56,7% первокурсников, экстрапунитивный тип реакции характерен для 6,6% обучающихся.

У студентов 4 курса интропунитивные реакции характерны для 46,7%, т.е. они в ситуации фрустрации винят самого себя, берут ответственность за нее на себя, а так же видят её как благоприятную для себя. Импунитивные реакции являются типичными для 43,3% четверокурсников, т.е. они не обвиняют ни других, ни себя, воспринимают фрустрирующую ситуацию как нечто незначительное, преодолемое со временем или неизбежное. Экстрапунитивный тип реакции характерен для 10% обучающихся, такие люди склонны обвинять других людей в своих бедах, реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации.

Большинство ответов в фрустрационной ситуации студентами 1 курса рассматриваются с акцентом на удовлетворение потребности – 76,7%, с акцентом на препятствие – 13,3%, с акцентом на самозащиту – 10%.

Большинство ответов в фрустрационной ситуации студентами 4 курса рассматриваются с акцентом на удовлетворение потребности – 76,7%, у таких людей имеется потребность найти конструктивное решение, возможно требование помощи у других, или разрешение ситуацию самому, или уверенность, что ход событий приведет к разрешению. Ответы с акцентом на препятствие у 16,7% обучающихся 4 курса означают, что препятствия видятся везде на своем пути вне зависимости от того, какие события происходят. Ответы с акцентом на самозащиту характерны 6,7% студентов, здесь присутствует порицание кого-либо, отрицание или признание собственной вины, направленные на защиту своего «Я».

Анализ показателя состояния фрустрации между двумя выборками студентов 1 и 4 курса с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлены статистически значимые различия состояния фрустрации ($U_{эмп} = 281$).

Расчет U-критерия Манна-Уитни для выявления различий уровня социальной фрустрированности студентов 1 и 4 курса показал следующие результаты: $U_{эмп} = 101$, таким образом, существует различие уровня социальной фрустрированности между двумя выборками.

При анализе данных выявлено, что для студентов с устойчивой тенденцией к фрустрации характерно проявление социальной фрустрированности и преобладание интропунитивных реакций.

Таким образом, во-первых, исходя из практической части работы и на основе методики «Состояние фрустрации» В. Бойко было замечено, что различие уровня устойчивой тенденции к фрустрации существенно отличается, у 4 курса он в 2 раза больше, соответственно у 4 курса –

46,7% опрошенных респондентов, а у 1 курса – 20% опрошенных респондентов.

Во-вторых, исходя из практической части работы и на основе методики «Уровень социальной фрустрированности» Л. Вассерман/В. Бойко, качественный анализ показывает, что у студентов 4 курса социальная фрустрированность выражена в большей степени, чем у первокурсников.

В-третьих, исходя из практической части работы и на основе методики «Тест фрустрационных реакций» С. Розенцвейга, было отмечено, что студентам 1 курса в большей степени характерен импунитивный тип реакций, а для 4 курса – интропунитивные и импунитивные почти в равной степени. В типах ответов во фрустрирующей ситуации различий между курсами не выявлено, наиболее чаще встречаются ответы с акцентом на удовлетворение потребности.

Библиографический список:

1. Аврамова Т.И. Исследование фрустраций у студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67(1). С. 274-279.

2. Гвоздева Д.И. Особенности социальной фрустрированности и самоотношения студентов-психологов в связи с предпочтением идеала "Матримониальный образ жизни": гендерный аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/145PSM618.pdf> (дата обращения 23.04.2022).

3. Костина Л.А., Кубекова А.С. Уровень невротизации и фрустрации как показатель социально-психологической адаптации студентов медицинского вуза // Казанский педагогический журнал. 2020. №2. С. 229-234.

4. Мишина М.М., Перевощикова Г.С. Фрустрационная толерантность у студентов-психологов как показатель профессиональной и личностной зрелости. Вестник Московского Государственного областного университета. 2018. №2. С. 6-19.

5. Шамионов Р.М. Соотношение социальной активности и удовлетворенности базовых психологических потребностей, субъективного благополучия и социальной фрустрированности молодежи // Сибирский психологический журнал. 2020. №77. С. 176-195.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей по материалам
XII Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции
11-12 августа 2022 года

*Авторы опубликованных статей несут полную ответственность
за содержание материалов*

Научный редактор сборника – канд. пед. наук, доцент И.А. Загайнов

Ответственный редактор сборника – канд. филол. наук О.Г. Купцова

Дата выхода сборника в свет 05.09.2022

Подписано в печать
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 5,25. Тираж 100.
Заказ №

Оригинал-макет подготовлен к печати в научном отделе
АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт».
424007, г. Йошкар-Ола, ул. Прохорова, 28.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ООО ИПФ «Стринг»
424006, Россия, Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола, ул. Строителей, д. 95,
корп. 101А, пом. 12-12А.