

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ

*Сборник научных статей лицейстов, студентов,
магистрантов, аспирантов,
молодых исследователей кафедры психологии
ВГУ имени П.М. Машерова*

ВЫПУСК 18

Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашиковича

Текстовое электронное издание

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2025*

ISBN 978-985-30-0237-9

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2025

УДК 159.9(062)
ББК 88я431
П86

Издается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 30.12.2024.

Сборник основан в 2007 г.

Редакционная коллегия:

С.Л. Богомаз (гл. ред.), **В.А. Каратерзи**, **С.Ф. Пашкович** (зам. гл. ред.),
В.А. Космач, **А.А. Стреленко**, **Т.Е. Косареvская**, **М.Е. Шмуракова**, **С.В. Лауткина**,
Е.М. Бахмат, **Т.Ю. Крестьянинова**

Рецензент:

кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»
(заведующий кафедрой, кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*)

Психологическая студия : сборник статей лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: С.Л. Богомаз (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2025. – Вып. 18. – 168 с. – URL : <https://> Текст : электронный.
ISBN 978-985-30-0237-9.

Сборник включает статьи лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», в том числе сотрудников ряда других университетов Республики Беларусь, объединенных общим интересом к проблемам развития личности в современном социуме.

Публикации содержат результаты авторских изысканий в области психологической природы явлений и адресованы исследователям, практическим работникам, преподавателям и специалистам гуманитарных направлений, а также другим заинтересованным лицам.

УДК 159.9(062)
ББК 88я431

Минимальные системные требования: PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows 7/10; Adobe Acrobat.
Для создания текстового электронного издания использованы текстовый процессор Microsoft Word и программа Adobe Acrobat XI Pro для создания и просмотра электронных публикаций в формате PDF.

Технический редактор
Компьютерный дизайн

Г.В. Разбоева
Е.А. Барышева

Подписано к использованию 05.05.2025. Объем 3,46 Мб. Заказ 58.

Издатель – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Андрухович А.В.</i> Влияние нарушений взаимодействий с родителями на наличие тревожности у детей младшего школьного возраста	6
<i>Аспадарец Д.И.</i> Влияние стиля педагогического общения на проявление тревожности учащихся младшего школьного возраста	8
<i>Бабаева М.В.</i> Влияние ценностно-смысловой сферы личности супругов на удовлетворенность браком	10
<i>Бабаева М.В.</i> Ценности современной семьи	12
<i>Баранова О.О.</i> Факторы психологической готовности ребенка к школе	14
<i>Безгинова А.А.</i> Теоретические основы изучения взаимосвязи эмоциональной стабильности и акцентуаций характера личности учащихся колледжа	16
<i>Бердников Н.В.</i> Потенциал танца как средства социально-психологической адаптации первокурсников	18
<i>Блинкова А.С.</i> Особенности личности студентов в условиях цифровой социализации	21
<i>Бондаренко Т.В.</i> Взаимосвязь удовлетворённости карьерой и уровня профессионального выгорания у социальных работников	22
<i>Борковая И.В.</i> Факторы суицидального риска у подростков: взаимосвязь депрессии и личностной тревожности	25
<i>Виноградова Л.А.</i> Межличностные конфликты в педагогическом коллективе школы	27
<i>Воронько-Дунаева А.Ю.</i> Исследование эмоционального выгорания среди электромонтёров	29
<i>Воронько-Дунаева А.Ю.</i> Влияние стрессоустойчивости на социально-психологический климат коллектива	32
<i>Воропаева Е.Д.</i> Особенности проявления жизнестойкости в зависимости от выраженности черт темперамента	36
<i>Гайдукевич Е.Ю.</i> Особенности временной перспективы студентов	37
<i>Гвоздева Т.А.</i> Критерии оценки научных взглядов на проблему соотношения темпоральности личности родителей и их родительской самооффективности	40
<i>Григорьева И.С.</i> Особенности переживания одиночества в социальных учреждениях интернатного типа	42
<i>Дорофеева А.В.</i> Особенности проявления агрессивности на этапе первичной профессионализации	44
<i>Елевич А.О.</i> Смыслоразнонаправленные ориентации студентов, включенных в волонтерскую деятельность	47
<i>Жарикова Е.М.</i> Особенности направленности личности в подростковом и юношеском возрасте	48
<i>Захаренко К.В.</i> Интернет-зависимость: взгляд через призму различных теорий .	51
<i>Зинатишина Я.И.</i> Влияние акцентуаций характера на отклоняющееся поведение у подростков	53
<i>Зиневич С.И.</i> Взаимосвязь агрессивного поведения подростков и их межличностного статуса в группе сверстников	56
<i>Иваньева И.О.</i> Особенности девиантного поведения несовершеннолетних в учреждении образования	58

<i>Карасева Д.Д.</i> Конфликты в среде учащихся подросткового возраста	60
<i>Карпакова С.О.</i> Психометрическая проверка авторского опросника «РНД-Профиль»	62
<i>Карпицкая А.М.</i> Лень в контексте личностной саморегуляции	64
<i>Ковалев Б.А.</i> Влияние индивидуально-психологических особенностей личности на процесс социализации личности военнослужащих	66
<i>Красникова Ю.Н.</i> Взаимосвязь психологического благополучия и гендерного типа личности	69
<i>Кремачева-Мазальская Г.И.</i> Связь стилей родительского воспитания и самооценки младших школьников	71
<i>Крот В.С.</i> Познавательная сфера воспитанников старшего дошкольного возраста	73
<i>Крупская И.И.</i> Различные подходы к классификации игр детей старшего дошкольного возраста	75
<i>Крупская И.И.</i> Влияние игры на интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста: теоретический аспект	78
<i>Кудаленко С.В.</i> Вопросы эмоциональной регуляции взрослых в психолого-педагогической литературе	81
<i>Кузнецова В.Р.</i> Гендерные особенности агрессивности в подростковом возрасте	83
<i>Куликова Д.В.</i> Исследование тревожности студентов с разным уровнем самооценки	84
<i>Куцко Л.А.</i> Смыслоразнозначные ориентации верующих людей и атеистов	86
<i>Лапырёва А.С.</i> Личностная регуляция стрессовых состояний студентов	88
<i>Лепешева М.Н.</i> Организация работы психолога по развитию творческих способностей у младших школьников	90
<i>Лешкевич Е.Н.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стиля педагогического общения у педагогов	93
<i>Маринов Д.А.</i> Возможности использования настольных ролевых игр в регуляции нервно-психического напряжения	96
<i>Марченко В.А.</i> Смыслоразнозначные ориентации студентов как потенциал для психологической работы	98
<i>Маслякова В.И.</i> Взаимосвязь коммуникативной толерантности и эмоциональных барьеров в межличностном общении у китайских студентов	100
<i>Ма Сюйтинь.</i> Влияние одиночества на эффективность учебной деятельности студентов	102
<i>Мандрик А.С.</i> Защитные механизмы личности подростка	104
<i>Мелешкина Д.В.</i> Взаимосвязь жизнестойкости и доверия к себе в юношеском возрасте	106
<i>Михайлова О.О.</i> Влияние социального сравнения на формирование тревожности у подростков	108
<i>Морозова В.В.</i> Самоактуализация личности студентов-психологов	110
<i>Морозова Е.С.</i> Склонность к совершению ошибок	111
<i>Немолочнова С.А.</i> Эмоциональные проявления подростков, содержащихся в детском социальном приюте	113

<i>Османова К.Р.</i> Смыслжизненные ориентации медицинских работников	115
<i>Раткевич А.В.</i> Взаимосвязь личностных особенностей и склонности к манипулятивному отношению у студентов	117
<i>Савелова М.Ю.</i> Особенности мотивационной сферы детей младшего школьного возраста	120
<i>Сауляк Р.Р.</i> Особенности работы по повышению мотивации учебной деятельности учащихся с трудностями в обучении	122
<i>Сергеева А.Н.</i> Самоотношение студентов-психологов с разным уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности	124
<i>Солодков С.Е.</i> Личностные качества как факторы профессиональной пригодности следователя	127
<i>Сопот А.С.</i> Теоретические аспекты межличностных конфликтов в трудовом коллективе и пути решения	129
<i>Степаненко А.Н.</i> Особенности самоорганизации деятельности обучающихся ...	131
<i>Степанова Т.Р.</i> Ведущие механизмы психологических защит у детей младшего школьного возраста	133
<i>Сурдова Л.А.</i> Проявление лжи в поведении подростков	135
<i>Трибуль Е.П.</i> Психологические аспекты коммуникативных и организационных способностей в юношеском возрасте	136
<i>Тюльманок А.А.</i> Современные подходы к проблеме детских жалоб в психологии ...	139
<i>Федорович Т.И.</i> Самооценка подростков с разным социометрическим статусом	141
<i>Фу Минмин.</i> Предпосылки влияния межличностных отношений на успеваемость в младшем школьном возрасте	143
<i>Худалей В.С.</i> Психологические особенности тревожности у подростков из полных и неполных семей	146
<i>Чернякова Д.О.</i> Разрешение внутриличностного детского конфликта как профилактика будущего родительства	148
<i>Чиркун Е.А.</i> Взаимосвязь интернет-зависимости и моральных ориентаций у студентов экономических специальностей	151
<i>Шарова К.Д.</i> Стратегия поведения в конфликте как форма проявления внутриличностной защиты	153
<i>Шуфляк Е.С.</i> Феномен эмоционального одиночества: гендерный аспект	155
<i>Шушарина И.Ю.</i> Особенности нервно-психической устойчивости и конфликтности у медицинских работников	157
<i>Щукин М.Н.</i> Взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного учреждения образования	160
<i>Guo Mengli.</i> The effectiveness of emotion regulation strategies in coping with stressful life events	162
<i>Huang Yantin.</i> The role of self-efficacy in students' foreign language achievements in teaching	164
<i>Wang Linxia.</i> Positive psychological qualities of students (China and Belarus)	166

ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ С РОДИТЕЛЯМИ НА НАЛИЧИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семья является одним из старейших и важнейших социальных институтов общества, влияющих на формирование и развитие личности, имеющих большое значение для стабильности и развития всего общества. И поэтому проблема преодоления семейных конфликтов является одной из ключевых в области семейных отношений. Наиболее крупный вклад в исследования проблем семьи внесли такие авторы как: А.Г. Харчев, Н.М. Римашевская, В.А. Сысенко, И.С. Голод, Д.Я. Кутсар, В.А. Борисов, Н.Г. Юркевич, Т.В. Андреева, В.С. Трохтий, М.Я. Соловьев, С.С. Седельников, Л.Б. Шнейдер В.С. Торохтий, Э.Г. Эйдемиллер, Э.К. Васильева и др.

В данной статье мы рассмотрим такое детское негативное переживание как тревожность у детей младшего школьного возраста при проживании в семье, в которой имеется конфликт между супругами.

Материал и методы. Были использованы следующие методы: анализ документов, наблюдение, опрос респондентов в форме анкетирования. Для исследования чувства тревожности нами была использована Методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж. Тейлора), служащая для оценки общего уровня тревожности, опасения (страха). В исследовании приняло участие 42 ребенка в возрасте 10 лет.

Результаты и их обсуждение. Супружеский конфликт имеет последствия не только для партнеров, но и для их детей, общества. Какими ни были причины возникновения и формы протекания конфликтов между супругами, они так или иначе создают психотравмирующую обстановку в доме. В конфликтной семье закрепляется отрицательный опыт общения, теряется вера в возможность существования дружеских и нежных взаимоотношений между людьми, накапливаются отрицательные эмоции [1, с. 765].

Наиболее пагубное влияние конфликты родителей оказывают на ребенка. Если между партнерами нет гармонии и среда носит конфликтный характер, то это создает психотравмирующую обстановку для всех её членов, и может привести к появлению психотравмы – тяжелых индивидуальных психических переживаний, играющих значительную или основную роль в развитии и течении нервно-психических заболеваний, в центре которых находится определенное эмоциональное состояние.

Психотравмирующим переживанием называют «состояние, сильно воздействующее на личность в силу выраженности (остроты), длительности, либо повторяемости» [2, с. 81]: состояние тоски, неудовлетворенности, подавленности (субдепрессивные состояния), страхи, беспокойства, тревога, чувство неуверенности, беспомощности, эмоциональная напряженность. В школе дети, имеющие подобные переживания, становятся более беспокойными и неуправляемыми, часто они подвержены ночным кошмарам или замыкаются в себе, то есть отстраняются от внешнего мира эмоционально, переживая так называемое психологическое одиночество.

Тревожность представляет собой специфическое эмоциональное состояние – генерализованную беспредметную настороженность. Она свидетельствует о постоянном присутствии какого-то источника беспокойства, который не осознается. Возникающее состояние тревожности может приводить к различным результатам: как способствовать активизации деятельности, повышению сопротивляемости организма, так и порождать ощущение беспомощности, бессилия [3].

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение. Причем иногда они боятся не самого события, а его предчувствия. Дети чувствуют себя беспомощными, опасаются играть в новые игры, приступать к новым видам деятельности. У них высокие требования к себе, они очень самокритичны. Уровень их самооценки низок, такие дети на самом деле думают, что хуже других во всем.

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Для тревожных детей характерны и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах.

При исследовании тревожности было выявлено следующее: 15 детей (35,72%) показали высокий уровень тревожности, 24 ребенка (57,14%) – средний, и только 3 ребенка (7,14%) – низкий. Также к среднему уровню тревожности были отнесены пороговые значения, приближенные к высокому уровню – это еще 3 ребенка.

То есть можно говорить о том, что уже в четвертом классе у детей, живущих в семьях, в которых между родителями периодически происходят конфликтные ситуации, уже сформирован высокий уровень тревожности. Дети уже в 10 лет переживают негативные чувства, остро реагируя на ситуации в семье.

Заключение. Устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у ребенка неблагоприятного эмоционального опыта. Тревожный ребенок запоминает преимущественно неблагоприятные, неуспешные события. Переживание постоянных психологических микротравм порождает состояние аффективной напряженности и беспокойства вследствие потребности в надежности, защищенности, а также отражает неудовлетворенность именно этой потребностью, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. Опасность заключается в том, что с этого предпубертального возраста тревожность закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении и может стать устойчивым личностным свойством.

Список использованной литературы:

1. Ягубова, Л.А. Семейные конфликты и их влияние на ребенка / Л.А. Ягубова // Мировая наука. – 2019. – №5 (26). – С. 765–769.
2. Трохтий, В.С. Психологическое здоровье семьи / В.С. Трохтий. – М. : Просвещение, 1996. – 160 с.
3. Юферева, О.В. Особенности тревожности детей младшего школьного возраста / О.В. Юферева // ГБУ ЦППМСР Колпинского района СПб [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kolpino-center.ru/osobennosti-trevozhnosti-detejj-mladshego-shkolnogo-vozrasta/>. – Дата доступа: 20.02.2025.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Когда ребенок идёт в школу, в его жизни происходят важные перемены. Обучение в школе предполагает самостоятельность действий ребёнка в систематически повторяющихся ситуациях таких, как подготовиться к уроку, приступить к выполнению заданий, поручений, организовать взаимодействие с учителем и одноклассниками, нести ответственность за выполненную работу. Младший школьник не всегда готов справиться с трудностями общения, к самостоятельности, не готов отвечать за свои поступки: все чаще мы видим у детей напряженность в установлении контактов, избегание совместных с другими учениками действий, повышенную тревожность [1, с. 43].

Причины тревожности разнообразны: это могут быть некомфортно складывающиеся отношения с учителем и одноклассниками, заниженная самооценка и неуверенность в своих знаниях, неспособность преодолеть стрессовые ситуации контрольных работ, боязнь вербального ответа. Каждая из этих причин может быть учителем обнаружена в ходе наблюдения, общения с ребенком. Задача учителя – снизить риск дальнейшего повышения тревожности, устранить возможные причины, создать комфортные условия для учебной деятельности школьника [2, с. 59 – 64].

Актуальность темы исследования обусловлена тенденцией к увеличению детей младшего школьного возраста, характеризующихся неуверенностью, повышенным беспокойством, высокой тревожностью. Сегодня стремительно растет число детей, переживающих эмоциональное неблагополучие, в том числе связанное со школой.

Цель исследования – изучить влияние стиля педагогического общения на проявление тревожности у учащихся младшего школьного возраста.

Материал и методы. Исследование проводилось с использованием теоретических (описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительный), и эмпирических методов: методика «Стиль педагогического общения» А.Б. Майского и Е. Г. Ковалевой и методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса, количественный анализ данных.

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняли участие 8 учителей начальной школы и учащиеся младшего школьного возраста базовой школы № 10 г. Новополоцка.

Анализ результатов по определению стиля педагогического общения с помощью теста «Стиль педагогического общения» А. Б. Майского и Е. Г. Ковалевой среди педагогов начальной школы показал, что 12,5% респондентов имеют склонность к авторитарному стилю педагогического общения. 87,5% педагогов начальной школы относятся к демократическому стилю педагогического общения со своими учащимися. Учителей с либеральным стилем педагогического общения выявлено не было.

Далее нами было изучен уровень и вид тревожности, связанный со школой у учащихся младшего школьного возраста. В исследование было включено 23 учащихся 3 «А» класса и 22 учащихся 3 «Б» класса. Учитель 3 «А» класса относится к демократическому стилю педагогического общения, а учитель 3 «Б» класса имеет склонность к авторитарному стилю педагогического общения.

Анализ результатов по изучению уровня и характера тревожности у учащихся младшего школьного возраста, выявленных с помощью методики Б. Н. Филлипса

показал, что повышенным уровнем тревожности обладают 8,70% учащихся обучающихся у учителя с демократическим стилем педагогического общения в 3 «А» классе. 91,30 % учащихся данного класса обладают низким уровнем тревожности. Среди факторов, вызывающих у них тревожность, можно выделить переживание социального стресса и низкую физиологическую сопротивляемость стрессу.

Повышенным уровнем тревожности обладают 40,91% учащихся младшего школьного возраста, обучающихся у учителя с авторитарным стилем педагогического общения в 3 «Б» классе. У 22,72% учащихся наблюдается высокий уровень тревожности. И 36,37% учащихся класса обладают низким уровнем тревожности. Среди факторов, вызывающих тревожность у учащихся данного класса можно выделить переживание социального стресса, страх ситуации проверки знаний, а также проблемы и страхи, связанные с отношением к учителю.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися. По результатам исследования нами была разработана коррекционно-развивающая программа по снижению проявления тревожности у учащихся младшего школьного возраста. Учащиеся 3 «Б» класса были включены в реализацию коррекционно-развивающей программы по снижению проявления тревожности. После реализации программы среди учащихся было проведено повторное исследование с помощью методики диагностики уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса.

После реализации программы было выявлено, что повышенным уровнем тревожности обладают 13,64% учащихся 3 «Б» класса. 86,36% учащихся класса обладают низким уровнем тревожности. Среди факторов, вызывающих тревожность среди учащихся данного класса можно выделить: фрустрацию потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих.

Нами был проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов по изменению уровня тревожности среди учащихся младшего школьного возраста до и после реализации программы.

После реализации программы низким уровнем тревожности стали обладать на 49,99% учащихся больше. Количество учащихся, обладающих повышенным уровнем тревожности, снизилось на 27,27%. Высокий уровень тревожности среди учащихся младшего школьного возраста после реализации программы не выявлен.

Результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии занятий программы на снижение уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста.

Заключение. Стиль педагогического общения педагога может влиять на тревожность его учеников. Результаты нашего исследования свидетельствуют, что уровень тревожности учащихся младшего школьного возраста обучающихся у учителя с авторитарным стилем общения выше, чем в классе педагога с демократическим стилем общения.

Однако, у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Список использованной литературы:

1. Кулаченко, М. П. Педагогическое общение: учебное пособие для вузов / М. П. Кулаченко. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 152 с.
2. Исмаилова, А. Г. Проявление разных форм активности педагога в стиле общения / А. Г. Исмаилова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2010. – № 3. – С. 59 – 64.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СУПРУГОВ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ

Ценностно-смысловая сфера выступает важнейшей характеристикой личности, которая формируется и развивается на протяжении всей её жизни, а детерминантами выступают как внешние, социальные явления, так и внутренние, психологические характеристики личности.

Под удовлетворённостью браком понимается субъективная оценка каждым из супругов характера их взаимоотношений. Супруги с высоким уровнем удовлетворённости браком стремятся к преодолению конфликта, а не к выходу из него. Супруги, удовлетворённые своим браком, применяют совместный поиск решения, удовлетворяющего интересы обеих сторон.

Семья – является важнейшим социальным институтом, который сопровождает человека в течении всей его жизни. Научные социально-психологические исследования семьи, ее структуры, функций, факторов сплоченности изучались А.Г. Харчевым, М.С. Мацковским, А.И. Антоновым, Э. Гидденсом, Я. Щепаньским, Дж. Массионсом. Также активно семья исследовалась А.Р. Лурия, А.А. Бодалевым, Н.Н. Обозовым, В.В. Столиным, Е.И. Николаевой, В.М. Жеребиным., Н.И. Олифирович, Ж.Н. Дюльдиной, Б.Д. Парыгиным, Э.Г. Эйдемиллером, В.В. Юстицкисом, Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом и многими другими. [1,4]

Особое место в психологических исследованиях отводится проблеме становления и развития супружеских взаимоотношений. Эту проблему в своих исследованиях понимали и развивали такие ученые как А.С. Спиваковская, М. Лёфер, А.Я. Варга, О. Кенберг, М. Клейн, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко и другие. [5] Вместе с тем устойчивость брачных отношений влияет на психическое здоровье как самих супругов, так и на полноценное физическое и духовное развитие детей. Супруги, у которых семейная жизнь сложилась благополучно, наблюдается успешная, эффективная и более производительная профессиональная деятельность. Проблемой удовлетворенности браком, устойчивостью брачных отношений занимались такие ученые как Ю.Е. Алешина, М.Д. Власова, А.А. Реан, С.И. Голд, В.В. Столин, Т.А. Романова, Г.П. Бутенко, Т.В. Андреева. [1]

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что институт семьи на данном этапе претерпевает глобальные изменения: образование новых форм брака, повышение количества разводов, изменение функционально-ролевой структуры семьи - эти факты не могут не сказаться на конструктивности отношений между членами семьи, в том числе на удовлетворенность браком. Супружеские отношения являются сложным динамичным конструктом и связаны с такими психологическими параметрами как удовлетворенность супругов браком, умение конструктивно разрешать супружеские конфликты, решение проблем связанных с взрослением детей, отсутствием согласованности в ценностно-смысловой сфере супругов. В связи с этим представляется необходимым изучение удовлетворенности браком супругов и как ценностно-смысловая сфера личности влияет на удовлетворенность браком супругов. [3]

Материал и методы. Теоретический анализ психологической литературы, эмпирические методы: тест на удовлетворенность браком Е.Ю. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской; методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова»; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева;

статистические методы (описательная статистика, однофакторный дисперсионный анализ), респондентами данного исследования выступили супружеские пары, которые состоят в браке в возрасте от 35 до 55 лет. Выборочная совокупность составила 50 респондента. Представим характеристики выборки с позиции наиболее важных для исследования параметров.

Результаты и их обсуждение. Эмпирический анализ с целью изучения удовлетворенности браком супругов респондентам для прохождения была предложена методика, направленная на исследование удовлетворенность браком Е.Ю. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской.

54% мужчин (14 респондентов) и 35% женщин (9 респондентов) имеют высокий уровень удовлетворенности браком. Данная группа супругов считают, что у них благополучные отношения с супругом/супругой, они удовлетворены браком, своей позицией в ней и довольны супружеской жизнью.

65% женщин (17 респондентов) и 46% мужчин (12 респондентов) отмечают средний уровень удовлетворенности браком. То есть данная группа супругов не могут сказать, что они удовлетворены браком, но и не могут согласиться что они не удовлетворены. Как мы считаем, это связано с различными ситуациями, которые затрагивают сферу благополучия брака, в определенных ситуациях люди склонны считать, что их брак в принципе является стабильным и они ощущают удовлетворение, в других же ситуациях, они задумываются о том, что их отношения с супругом/супругой имеют сложный характер.

Затем с целью изучения ценностно-смысловой сферы личности супругов: методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова», тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Результаты изучения реальной структуры ценностных ориентаций личности супругов таким образом для супругов более значимыми ценностными ориентациями являются следующие: помощь и милосердие к другим людям; здоровье; высокое материальное благосостояние; приятное времяпрепровождение, отдых, а также любовь.

Таким образом, мы видим, что одной из значимых ценностей для супругов является помощь другим людям. Мужчины и женщины считают важным для себя помогать не только близким и друзьям, но и другим (неизвестным) людям, которые попали в тяжелую жизненную ситуацию. Также супруги считают важным укреплять и сохранять свое здоровье, воспринимая здоровье как одну из значимых ценностей и ресурсов в жизни человек. При этом как для мужчин, так и для женщин является значимым их материальное положение. Ввиду чего выбор профессии, многие супруги осуществляли на основе возможного заработка. Мужчины и женщины считают важным в своей жизни материальное благополучие, которое понимается ими в наличие дома (квартиры), машины, своего бизнеса.

Заключение. Мы можем констатировать особенности удовлетворенности браком и ценностно-смысловой сферы личности супругов тем что, большинство супругов обладают средним уровнем удовлетворенности браком, вместе с тем мужчины в большей степени удовлетворены своим браком в сравнении с женщинами. Для супругов более значимыми ценностными ориентациями являются следующие: помощь и милосердие к другим людям; здоровье; высокое материальное благосостояние; приятное времяпрепровождение, отдых, а также любовь.

Супруги обладают выше среднего уровнем осмысленности жизни. Временные модусы смысла жизни как у супругов находятся на среднем уровне. Локусы контроля у супругов выше в сравнении с нормативными значениями. То есть супруги чаще уверены в себе, в своих силах изменять жизненные обстоятельства, контролировать свою жизнь с целью реализации своих планов и целей.

Список использованной литературы:

1. Аверьянов, А.И. Сущность и развитие ценностно-смысловой сферы личности / А.И. Аверьянов, А.М. Тимохович // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. – 2022. – №1. – С. 56-61.
2. Богачева, И.Г. Теоретические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности / И.Г. Богачева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – Выпуск № 98. – С. 247-252.
3. Гаврилина, А.А. Источники формирования ценностных ориентаций личности / А.А. Гаврилина // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – №1. – С. 102 – 104.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 4-е изд., доп. – М.: Смысл, 2019. – 858 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2002 – 720 с.

Бабаева М.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

В статье раскрыты особенности культурных ценностных ориентаций и терминальных, жизненных ценностей в белорусской семье. Современную белорусскую семью заботит будущее, стабильность, благонадежность, к достижению личного успеха. Менее важны по значимости ценности, активных социальных контактов, развития себя, духовных ориентаций и сохранения индивидуальности. Наиболее важной сферой жизни для супругов является семья.

Ценности семьи – это обобщенные представления человека о должном и значимом в сфере семейных отношений, воздействующие на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия.

По словам К. А. Абульхановой-Славской семья является одной из высших социальных ценностей человеческого общества, исходной формой общности людей, малой группой, в которой создается оптимальная среда первичной социализации индивида. Семья как первый источник социальных идеалов и образцов поведения связывает человека с традициями народа, нравственным и культурным наследием прошлого, осуществляя связь исторических времен [1].

Понятие ценностных ориентаций достаточно широко изучалось такими белорусскими психологами, как Н. Ф. Гребень [3], Н. Н. Сечко [4].

Белорусский исследователь Н. Н. Сечко ценностные ориентации нации отражают реальные ценности конкретного общества, которые напрямую связаны с перспективным развитием его общего экономического и культурного уровня. Вот почему сейчас большое внимание уделяется системе ценностей современной молодежи, потому что именно она является будущим нашего общества. Почему же многие ценности, теряют свою актуальность, зачастую это происходит из-за того, что потребительские ориентации становятся в приоритет над креативными. Эта тенденция еще более проявляется в культурной самореализации людей, которая косвенно определяется самим потоком доминирующей культурной информации (ценности массовой культуры), которая способствует восприятию фона и его поверхностной консолидации, в сознании. Творческая самореализация, как правило, проявляется в маргинальных формах [4].

Согласно Н. Ф. Гребень семья – институт, который реагирует на все изменения, происходящие в социокультурной сфере. В современных условиях социально-экономической трансформации общества институт семьи и брака претерпевает существенные изменения. Под воздействием ряда факторов и процессов демографического, культурного, экономического, идеологического, социально-психологического характера, происходит дестабилизация белорусской семьи, трансформация семейно-брачных отношений: разрушение традиционной культуры семьи, изменение уклада жизни семьи, общепринятых норм поведения, характера супружеских отношений, взаимоотношений между родителями и детьми. Наблюдается снижение ценностных ориентиров семьи, ее роли в сохранении преемственности традиций между поколениями, изменение традиционных семейных ценностей [3].

Материал и методы. Методика «Опросник жизненных и терминальных ценностей» И. Г. Сенина, методы математической обработки данных: процентный и абсолютный расчеты, интерпретация полученных результатов. К исследованию привлечены 30 респондентов, 15 мужчин и 15 женщин состоящие в браке в которых находятся на воспитании дети, в количестве от 1 до 3 человек. Возрастной диапазон от 25 до 40 лет.

Результаты и их обсуждение. Данные свидетельствуют о том, что к самостоятельности стремятся только 3 % опрошенных средний уровень самостоятельности выявлен у 61 %. Большинство тех, кто уже создал семью, склонны проявлять не высокий уровень самостоятельности, т.е. супруг или супруга зачастую делегируют принятие важных решений своей второй половине (супруге или супругу), или принимают решение совместно.

Стимуляция – полнота жизненных ощущений средний уровень выявлен у 18 % опрошенных. Стремление к новизне, переживанию острых ощущений белорусским семьям не свойственно. Избранная ценность не является приоритетной для большинства опрошенных. Причиной этому может служить то, что у всех семей есть дети, которые мотивируют родителей на иные более традиционные ценностные ориентации, ежели стремление к новизне и состоятельности.

Гедонизм, удовольствие наслаждения жизнью. В основе его лежит необходимость удовлетворения биологических потребностей и испытываемое при этом низкий уровень гедонизма мы обнаружили у 88 %. Современную белорусскую семью заботит будущее, стабильность, благонадежность.

К достижению успеха средний уровень выявлен у 76 %, белорусские семьи в большинстве стремятся к достижению личного успеха в рамках разделяемых культурных стандартов и вследствие этого – им сулит получение социального одобрения.

Власть, потребность в доминировании, господстве, лидерстве, средний уровень желания власти выявлен у 55 % опрошенных. Приоритет власти в белорусских семьях не является главенствующим. Желание над кем-либо доминировать не относится к культурным ценностным ориентациям современной белорусской семьи.

Безопасность семьи и самого индивида, высокий уровень 94 % опрошенных.

Белорусской семьи она стремиться обезопасить свое настоящее и будущее: члены семьи заняты в экономике, дети обучаются в учреждениях образования, родители стремятся поддерживать моральные и нравственные устои семьи, чтобы соблюсти гармонию в обществе в целом.

Заключение. Мы можем констатировать большую концентрацию смыслов и значений в разных сферах жизни семьи. Исследование позволило проанализировать выраженность терминальных ценностей в сфере семейного взаимодействия и акцентировать внимание на доминирующих ценностях. Описание особенностей жизненных ценностей семьи будет служить научно-теоретической базой для последующего, более глубинного анализа исследуемого феномена.

Список использованной литературы:

1. Альбуханова-Славская, К. А. Проблема личности в психологии / К. А. Абульханова-Славская. – М. : ИП РАН, 2018. – 433 с.
2. Басалаева, Н. В. Ценностные ориентации: монография / Н. В. Басалаева, В. Б. Чупина. – Красноярск: СФУ, 2017. – 139 с.
3. Вебер, М. Основные понятия социологии / М. Вебер ; пер. и вступ. ст. Х. П. Сечер. – Лондон -2018, С.123.
4. Гребень, Н. Ф. Ценностные ориентации белорусов: психологический подход к проблеме / Н. Ф. Гребень // Наследие святых Кирилла и Мефодия в мировой духовной культуре: сборник докладов XXV Международных Кирилло-Мефодиевских чтений, 30–31 мая 2019 года, Институт теологии БГУ / ред.-сост.: С. И. Шатравский, священник С. Рогальский. – Минск, 2020. – С. 346–351.
5. Головаха, Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха. – СПб. : Сфера, 2018. – 356 с
6. Дубовских, Ю. В. Особенности семейных ценностей представителей различных поколений / Ю. В. Дубовских, В. А. Чикер // Петербургский психологический журнал. – 2022. – № 39. – С. 1–16.

Баранова О.О.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Космач В.А., доктор ист. наук, профессор

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

В настоящее время важность проблемы подготовки ребенка к школе обусловлена множеством аспектов. Школьное образование представляет собой один из ответственных этапов в жизни ребенка, вступление в мир знаний, новых норм и обязанностей, сложных и разнообразных взаимоотношений с взрослыми и сверстниками [2; с. 12-19].

Поэтому понятна тревожность, которую переживают как взрослые, так и дети, когда приближается время начала учебы в школе. Современные исследования указывают на то, что 30-40% детей, поступающих в первый класс общеобразовательной школы, не готовы к учению, то есть у них недостаточно развиты социальные, психологические, эмоционально-волевые, коммуникативные компоненты готовности [1, с. 396-404].

Вступление в школьное обучение предполагает наличие у ребенка сформированной социальной позиции школьника: он должен уметь взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, выполнять требования учителя, контролировать свое поведение. Важно заранее, еще до начала учебы, удостовериться, что психологические возможности ребенка соответствуют требованиям школы. Если такое соответствие имеется, то ребенок готов к учебному процессу в школе, то есть он готов к преодолению трудностей в учении.

Школа предъявляет требования к различным психологическим качествам ребенка. Психологическая готовность является важным условием успешного обучения в школе, от ее развития зависит, как сложится отношение ребенка к учебному процессу, как его воспримут учитель, одноклассники, как его оценят родители и даже незнакомые взрослые.

Цель исследования – изучить факторы психологической готовности ребенка к школе.

Материал и методы. Исследование проводилось с использованием таких методов, как теоретический анализ литературных источников, синтез, обобщение, диагностические методики («Стандартная беседа Т.А. Нежновой», «Исследование мотивации учения у детей старшего дошкольного возраста» М.Р. Гинзбурга).

Результаты и их обсуждение. С целью выявления внутренней позиции школьника и выявление характера ориентации на школьно-учебную деятельность использовалась методика «Стандартная беседа Т.А. Нежновой».

Так, было выявлено, что в выборке среди девочек у 10,7% низкий уровень готовности к школе; у 38,7% – средний уровень готовности к школе; у 50,6% – высокий уровень готовности к школе. В выборке среди мальчиков 12% дошкольников низкий уровень готовности к школе; у 29,3% – средний уровень готовности к школе; у 58,7% – высокий уровень готовности к школе.

Для определения мотивационной готовности к обучению использовалась методика «Исследование мотивации учения у детей старшего дошкольного возраста» М.Р. Гинзбурга.

Проанализировав данные было выявлено, что в выборке девочек внешний мотив к учебе у 66,5%; учебный мотив у 76,5%; игровой мотив у 22%; позитивный мотив 36,8%; социальный мотив у 24,5%; отметка у 84,7%. В выборке мальчиков внешний мотив к учебе у 58%; учебный мотив у 52,2%; игровой мотив у 24,3%; позитивный мотив у 22%; социальный мотив у 36,7%; отметка у 46,8%.

На основании полученных данных с целью повышения психологической готовности дошкольников к школе нами была разработана программа занятий с элементами тренинга «Учись учиться!».

После реализации программы было проведено повторное исследование с использованием вышеуказанных методик и проведен сравнительный анализ результатов по исследованию взаимоотношений между педагогами школы.

В ходе проведенного повторного исследования после реализации программы занятий с элементами тренинга было определено, что в выборке девочек у 4,35 % выявлен низкий уровень готовности к школе; у 21,74% – средний уровень готовности к школе; у 73,91% – высокий уровень готовности к школе. В выборке мальчиков 3,7 % имеют низкий уровень готовности к школе; у 22,3% – средний уровень готовности к школе; у 74 %– высокий уровень готовности к школе.

Анализ результатов по изучение мотивационной готовности к обучению после реализации программы занятий в выборке среди девочек показал, что внешний мотив к учебе проявляется у 66,5%; учебный мотив у 86,96%; игровой мотив у 8,9 %; позитивный мотив 56,8%; социальный мотив у 24,5%; отметка у 64,7%. В выборке мальчиков внешний мотив к учебе у 58%; учебный мотив у 66,6%; игровой мотив у 22,2%; позитивный мотив у 22%; социальный мотив у 36,7%; отметка у 35,7%.

Проведя сравнительный анализ результатов по изучение внутренней позиции школьника и выявление характера ориентации на школьно-учебную деятельность до и после программы занятий с элементами тренинга мы выявили, что изменения произошли как в готовности дошкольников к обучению, так и в мотивационной готовности к обучению. Так, в выборке среди девочек низким уровнем готовности к школе стали обладать на 6,35% меньше; на 16,96% уменьшилось количество девочек, обладающих средним уровнем готовности к школе; на 23,31% увеличилось количество девочек, обладающих высоким уровнем готовности к школе. В выборке среди мальчиков низким уровнем готовности к школе стали обладать на 8,3% меньше; на 7% уменьшилось количество мальчиков, обладающих средним уровнем готовности к школе; на 15,3% увеличилось количество мальчиков, обладающих высоким уровнем готовности к школе.

После реализации программы занятий в выборке среди девочек проявление учебного мотива среди девочек увеличилось на 10,46%; игрового мотива уменьшилось на 13,1%; Проявление позитивного мотива учения увеличилось на 20%. Проявление такого мотива к учению как отметка уменьшилось на 20%. В выборке среди мальчиков после реализации программы занятий проявление учебного мотива увеличилось на 14,4%; игрового мотива

уменьшилось на 2,1%; Проявление позитивного мотива учения увеличилось на 11,3%. Проявление такого мотива к учению как отметка уменьшилось на 11,1%.

Результаты свидетельствуют о положительном влиянии занятий с элементами тренинга на формирование школьной готовности у детей с психологической незрелостью в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Заключение. Психологическая готовность является важным условием успешного обучения в школе, от ее развития зависит, как сложится отношение ребенка к учебному процессу, как его воспримут учитель, одноклассники, как его оценят родители и даже незнакомые взрослые.

Список использованной литературы:

1. Голубятникова, М. В. Психологическая готовность детей к школе / М. В. Голубятникова // Наука в современном мире: вопросы теории и практики: материала международной научн.-практ. конф., София, 15 июня 2018 г.: Научно-издательский центр «Мир науки». – София, 2018. – С. 396-404.
2. Журова, Л. Готовность к школьному обучению / Л. Журова // Начальная школа. – 2012. – № 13. – С. 12–19.

Безгинова А.А.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Семёнова Н.С., старший преподаватель

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

На сегодняшний день общество требует от человека повышенных эмоциональных ресурсов. Исследования эмоциональной стабильности помогают разработать методики, позволяющие её диагностировать, повысить устойчивость к стрессогенным факторам (наиболее подверженные – это учащаяся молодежь).

Термин «акцентуация» впервые был введен в 1964 г. немецким психиатром и психологом, профессором неврологии неврологической клиники Берлинского университета К. Леонгардом. Он разработал известную классификацию акцентуированных личностей [1, с. 243]. Кроме того, широкое распространение имеет классификация акцентуаций характера известного отечественного психиатра, основоположника подростковой психиатрии, профессора А. Е. Личко. Несмотря на некоторые различия, и в том, и другом подходе сохраняется общее понимание смысла акцентуаций [2, с. 165].

Акцентуации характера представляют собой чрезмерное усиление отдельных черт личности. Это не патологические изменения, а крайние варианты нормы, которые могут стать основой для развития конфликтов или трудностей в адаптации [2, с. 201].

Автором данной статьи было проведено исследование, целью которого является анализ взаимосвязи между акцентуациями характера и уровнем эмоциональной стабильности учащихся колледжа, а также выявление специфических моделей корреляции между ними.

Материал и методы. В исследовании применялись методы теоретического анализа литературы по психологии личности, акцентуациям характера и эмоциональной стабильности, анкетирование, тестирование, статистический анализ данных. Методиками исследования послужили: методика Леонгарда-Шмишека; опросник для оценки

эмоциональной стабильности (по шкале эмоциональной стабильности из Eysenck Personality Inventory (EPI) или аналогичных тестов).

В исследовании приняло участие 70 человек, из которых 40 – девушки,

30 – юноши. Испытуемые были поделены на две группы: в группе 1 – 35 учащихся, в группе 2 – 35. В группе 1 степень сопротивляемости стрессу и уровень эмоциональной стабильности ниже, в группе 2 – выше. Все учащиеся колледжа, принявшие участие в исследовании, обучаются в одном учебном заведении.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования подчеркивают важность эмоциональной стабильности как ключевого фактора, влияющего на выраженность акцентуаций характера. Показатели испытуемых в обеих группах различаются на уровне статистической значимости (таблица).

Таблица 1 – Сравнение средних показателей испытуемых группы 1 и 2

Показатели испытуемых	N	Группа 1				N	Группа 2				P
		Min	Max	Mean	SD		Min	Max	Mean	SD	
Тревожно-боязливый тип	35	4	15	9,85	3,54	35	3	17	7,19	3,38	0,017
Эмотивный тип	35	3	16	7	2,97	35	3	12	5,9	1,97	0,091
Степень сопротивляемости стрессу	35	200	333	270,23	42,82	35	86	191	117	29,6	0,000
Эмоциональная стабильность (стрессо-устойчивость)	35	10	30	17,33	6,01	35	8	27	15,7	5,54	0,067

Исследование позволило выделить ключевые акцентуации характера, характерные для испытуемых группы 1: тревожно-боязливый тип и эмотивный тип. Эти особенности позволяют разделить участников на две группы: в первую входят личности с выраженными акцентуациями характера, а во вторую – те, у кого явные признаки акцентуации отсутствуют. Испытуемые (группа 1), имеют статистически значимо более выраженную предрасположенность к тревожно-боязливому типу акцентуации характера по сравнению с испытуемыми (группа 2) ($p=0,017$). При анализе сопротивляемости стрессу выявлено, что испытуемые группы 1 обладают более низкой устойчивостью к стрессовым воздействиям по сравнению с испытуемыми группы 2. Эмоциональная стабильность у испытуемых группы 1 ниже, чем у представителей группы 2 ($p=0,067$). Личности из группы 1 чаще подвержены перепадам настроения, трудностям в управлении своими эмоциями. Показатели по шкале «эмотивный тип» у испытуемых группы 1 на уровне статистической тенденции выше, чем у представителей группы 2 ($p=0,091$). В результате проведения анализа корреляций, обнаружены статистически достоверные отрицательные связи: между тревожно-боязливом типом и уровнем эмоциональной стабильности; между эмотивным типом и степенью сопротивляемости стрессу. Таким образом, можно сделать вывод, что, чем выше уровень выраженности особенностей тревожно-боязливого типа акцентуации характера, тем ниже уровень эмоциональной стабильности. И чем выше уровень выраженности особенностей эмотивного типа акцентуации характера, тем ниже степень сопротивляемости стрессу.

Подобные исследования ранее проводились учеными, которые сделали заключение, что акцентуации характера могут влиять на уровень эмоциональной стабильности учащихся. Например, гипертимные акцентуации могут способствовать более позитивному восприятию событий, тогда как тревожная или гипотимная акцентуация может снижать эмоциональную стабильность [1, с. 399].

Заключение. В проведенном исследовании выявлены достоверные корреляции между тревожно-боязливом, эмотивным типами акцентуаций характера и уровнем

эмоциональной стабильности, включая стрессоустойчивость и сопротивляемость стрессу. Эти данные подтверждены на уровне значимости 5% ($p < 0,05$), что свидетельствует о высокой надежности полученных результатов. Таким образом, делается вывод о наличии взаимосвязи между акцентуациями характера и эмоциональной стабильностью подтверждается. Это открывает возможности для более детального изучения влияния индивидуальных особенностей личности на эмоциональное состояние и адаптацию к стрессовым факторам. Данное исследование не только выявило различия между группами испытуемых, но и подчеркнуло важность учета индивидуальных особенностей личности при работе с людьми, особенно в контексте психологической помощи и поддержки. Полученные данные позволяют углубить теоретические представления о психодинамике личностного развития в контексте образовательных учреждений, а также помогут уточнить классификации акцентуаций применительно к современной молодежи.

Список использованной литературы:

1. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. – Киев: Логос, 2011. – 439 с. – ISBN 5-11-001299-7.
2. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Психология индивидуальных различий [Текст] / А. Е. Личко; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 320 с. – ISBN 978-5-4461-0925-8.

Бердников Н.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Морозанова М.М., канд. психол. наук

ПОТЕНЦИАЛ ТАНЦА КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

На современном этапе развития высшей школы одной из наиболее значимых проблем является тема адаптации студентов 1 курса, от успешности которой зависит включение студентов в процесс учебной деятельности, стремление продолжать обучение в учреждении высшего образования. Актуальность также определяется тем фактом, что социализация и развитие личности молодого человека, его становление в обществе как специалиста тесно связаны с периодом получения образования в высшем учебном заведении. Исследования, посвященные вышеуказанной проблеме, указывают на следующие главные трудности студентов: напряженность, сомнения в выборе профессии, переживания, связанные с вхождением в новый коллектив, мнением и оценкой одногруппников, а также с принятием установок, норм, ценностей и традиций, сложившихся в вузе [1]. Следует отметить, что такой процесс разностороннего приспособления может проходить длительное время, что негативно сказывается на состоянии студентов, вызывая перенапряжение как психологическом, так и в физиологическом плане, и, как результат у первокурсников снижается мотивация, активность, появляются трудности в установлении и поддержании межличностных связей, поиске новых друзей [2]. Все это актуализирует поиск эффективных путей успешной социально-психологической адаптации.

Таким образом, целью настоящей работы являлось рассмотрение возможностей танца в содействии адаптации первокурсников.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили работы зарубежных и отечественных ученых, а также методические материалы, касающиеся заявлен-

ной проблемы. Были использованы следующие методы и подходы научного исследования теоретического уровня: анализ и синтез, систематизация, сравнение, обобщение и интерпретация научных данных.

Результаты и их обсуждение. Как показывает анализ литературных и методических источников, существуют различные способы, способствующие социально-психологической адаптации студентов к образовательной среде, в сфере реализации которой профессорско-преподавательский состав вуза, кураторы групп, психолого-педагогические службы и специалисты проводят систему мероприятий [3]. Ускорить же процесс адаптации первокурсников к условиям нового для них учебного заведения помогает, в том числе включение их в культурно-творческую и художественную деятельность [4].

Рассмотрение художественно-творческого направления, в частности танцевальной деятельности, позволяет выделить ее потенциал в успешной социально-психологической адаптации. В области эстетического, этического и умственного воспитания, которые способствуют формированию творческих способностей личности, танец предоставляет широкие возможности для творческого самовыражения, импровизации и экспериментирования с движениями различной сложности. Как вид искусства, танец может поднимать различные морально-этические вопросы, связанные с его исполнителями, сюжетами, зрителями, которые проявляются в том, что в процессе создания, исполнение и созерцание танца человек усваивает определенные нормы, правила поведения, обычаи и традиции [5].

С точки зрения коммуникации и социального взаимодействия танец играет немалую роль в социальной интеграции, объединяет студентов, особенно среди различных этнических или культурных групп. Изучение танцев различных народов позволяет расширить кругозор, познакомиться с новыми культурами и традициями, а также развить уважение к культурному многообразию, что может способствовать взаимопониманию и установлению диалога между представителями разных национально-культурных сообществ, и тем самым, делает возможным их лучшее взаимопонимание, а в более широком смысле – реализует принцип поликультурности в сфере социального и межнационального взаимодействия [4].

Как терапевтическое средство, которое заключается в способности танца обеспечивать гармонию физического и духовного развития личности, способствовать совершенствованию всех ее сущностных сил, качеств и способностей, танец может помочь студентам выразить свои эмоции, избавиться от стресса, накопленного напряжения или агрессии, а также обрести гармонию с собственным телом [6].

Таким образом, включение танцевальных занятий в программы социально-психологической адаптации первокурсников может иметь различные формы:

1. Факультативные занятия танцами. Организация танцевальных кружков по различным направлениям (современные, народные, балльные танцы и др.) позволит студентам выбрать наиболее интересное для них направление и заниматься танцами в свободное время.

2. Включение танцевальных элементов в тренинги. Использование танцевальных упражнений и игр в адаптационных тренингах, направленных на развитие коммуникативных навыков, сплочение коллектива и снятие стресса, может повысить их эффективность и сделать процесс обучения более увлекательным.

3. Организация танцевальных мероприятий. Проведение танцевальных конкурсов, фестивалей и других мероприятий позволит студентам продемонстрировать свои таланты, почувствовать себя частью коллектива, найти друзей и получить положительные эмоции.

4. Интеграция танца в учебный процесс. Использование танцевальных движений и элементов в процессе обучения, например, для запоминания информации или для иллюстрации определенных концепций, может сделать учебный процесс более интересным и запоминающимся.

Результаты исследования показали, что танцевальная деятельность обеспечивает платформу для взаимопонимания, самовыражения и эмоциональной разрядки, что делает танец важным инструментом социально-психологической адаптации студентов, для укрепления социальных связей и культурной коммуникации в современном мире.

Заключение. Танец представляет собой эффективное и доступное средство социально-психологической адаптации первокурсников. Его многогранное воздействие на личность и социальное взаимодействие позволяет решать широкий спектр проблем, связанных с адаптацией к новой среде. Внедрение танцевальных программ и мероприятий в вузах может способствовать созданию благоприятной социально-психологической атмосферы, повышению академической успеваемости и улучшению общего самочувствия студентов. Перспективами в этой области могут быть изучение эффективности различных танцевальных направлений и разработка специализированных программ адаптации с использованием танца для различных категорий студентов.

Список использованной литературы:

1. Косаревская, Т.Е. Психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу: методические рекомендации / Т.Е. Косаревская, Р.Р. Куткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2006. – 42 с.
2. Бохонкова, Ю.А. Социально-психологическая адаптация первокурсников к условиям учебных заведений: монография / Ю.А. Бохонкова. – М.: МГУ, 2016. – 199 с.
3. Куницкая, О.С. Адаптация первокурсников: теория и практика социальнопедагогической поддержки: пособие / О.С. Куницкая. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 174 с.
4. Мавлявиева, Л.И. Танец как метод и условие творческих сил личности (в свете концепций А. Адлера) / Л.И. Мавлявиева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 101–103.
5. Современный танец и методика его преподавания : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности (направление специальности) 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография / сост.: Е. А. Кущина [и др.] ; Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Педагогический фак., Каф. музыки. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 92 с. <https://rep.vsu.by/handle/123456789/13531>
6. Батранина, А.А. Танцевально-двигательная терапия как фактор гармонизации личности / А.А. Батранина // Вестник Восточно-Сибирской гос. академии культуры и искусств. – 2011. – № 1 (1) – С.134-139.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В современном информационном обществе цифровые технологии становятся все более важным аспектом повседневной жизни людей. Люди потребляют информацию в неограниченных количествах. Информация – это главное средство общения. В связи с её всевозрастающим потоком, её легкодоступностью, открытостью, увеличивается информированность людей: об окружающей среде, общественных услугах, об учреждениях. Главная проблема в этой ситуации – выбрать необходимую, верную, нужную на данный момент информацию из множества. Для этого значимыми становятся такие качества как быстрота реакции, умение быстро считывать информацию, уметь определять «фильтр» отбора нужной информации [1].

Социальные сети, онлайн-платформы, мессенджеры и другие цифровые инструменты играют значительную роль в формировании и выражении личности человека. Г.У. Солдатова в социально-когнитивной концепции цифровой социализации показывает, что благодаря включению информационных технологий кардинально меняется сам человек. Основным результатом является расширенная личность, предполагающая социотехнологическую достройку.

С другой стороны, внедрение мобильного обучения в практику образовательных учреждений актуально, востребовано учащимися, имеет положительный эффект в области формирования самообразовательных компетенций [2].

Цель исследования: определение особенностей личности студентов в условиях цифровой социализации.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование – Фрайбургский личностный опросник (FPI) в адаптации А. А. Крылова и Т. И. Ронгинского; методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов. Исследование особенностей личности студентов проводилось на базе УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Объем исследуемой выборки составляет 26 человек (от 17 до 24 лет; средний возраст – 20,5).

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования были получены результаты, показывающие, что у большого количества студентов принявших участие в исследовании диагностируется высокий уровень невротичности (48,15 %), реактивной агрессивности (56 %), депрессивности (44,44 %), что может сигнализировать о наличии негативных эмоциональных состояний, стресса и тревожности, которые могут оказывать негативное влияние на их обучение и общественные взаимодействия. При этом следует отметить высокий уровень открытости студентов, который обычно ассоциируется с готовностью к новым идеям, опыту, креативности и любопытству. Люди с высоким уровнем открытости обычно отличаются широким кругозором, умением видеть проблемы с разных точек зрения, стремлением к саморазвитию и новым знаниям. Также достаточно большое количество студентов имеют тенденцию к низкой общительности (40%) в реальной жизни.

Использование социальных сетей, постоянный поток информации из цифровых источников, сравнение себя с другими через цифровые платформы – все это может усугубить чувство неудовлетворенности, уязвимости и стресса у студентов. Постоянное

присутствие в цифровой среде может стать источником социальной изоляции: студенты могут чувствовать себя одиноко и изолированно, даже находясь в окружении социальных сетей. Стремление к идеалам, выставляемым в цифровых медиа, может привести к сравнению себя с другими и усилить чувство неуверенности и депрессии.

Однако цифровая среда также предоставляет студентам множество ресурсов для работы над своим эмоциональным благополучием. Онлайн-платформы предлагают доступ к ресурсам по управлению стрессом, медитации, консультированию, поддержке через сообщества и форумы. Мобильные приложения специально разработаны для отслеживания и улучшения эмоционального состояния, обучению методам релаксации и медитации.

Цифровые технологии могут быть ценным инструментом для студентов в развитии и поддержке их эмоционального благополучия, при условии, что они используются осознанно, в сочетании с помощью традиционных методов консультации с психологами и психотерапевтами. Комбинация технологий и традиционных подходов к поддержке эмоционального здоровья может помочь студентам эффективно справляться с негативными эмоциями и стрессом, сохраняя свою цифровую тождественность в цифровом мире.

Заключение. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что современному студенту в период цифровизации и постоянно быстрого темпа жизни свойственны такие качества как невротичность, раздражительность, склонность к депрессии и агрессивности, однако студенты-психологи обладают высоким уровнем открытости, что говорит о их стремлении к доверительным отношениям с людьми, способности признавать свои ошибки и улучшать себя.

Список использованной литературы:

1. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие : монография / Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Вишнева А. Е. [и др.]. – Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Школа антропологии будущего, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Факультет психологии. – Москва : Акрополь, 2022. – 355 с.

2. Шмуракова, М.Е. К вопросу об использовании технологий мобильного обучения в высшем образовании / М.Е. Шмуракова // Педагогические инновации – 2017: материалы междунар. науч.-практ. интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – С. 135-137.

Бондаренко Т.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Кутыкина Р.Р., старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ УДОВЛЕТВОРЁНОСТИ КАРЬЕРОЙ И УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Профессиональное выгорание представляет собой одну из наиболее актуальных проблем в сфере социальной работы, где специалисты ежедневно сталкиваются с интенсивными психоэмоциональными нагрузками. Важным аспектом, влияющим на уровень выгорания, является удовлетворенность карьерой, что в свою очередь тесно связано с возможностями для профессионального роста, адекватным вознаграждением и поддержкой со стороны коллег и руководства [1]. В изучение данной темы внесли свой вклад такие ученые как М.А. Аминов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А. Лэнгле, А.К. Маркова,

К. Маслач, Л.М. Митина, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк, Х. Фрейденбергер и другие. Анализ их работ позволяет обозначить синдром профессионального выгорания как совокупность симптомов, включающих как психологические, так и физиологические компоненты, или как реакцию на психотравмирующую профессиональную ситуацию, возникающую поэтапно под воздействием множества внешних и внутренних факторов и оказывающую отрицательное влияние на работоспособность, физическое, а также психологическое самочувствие человека [2].

Целью нашей статьи является анализ взаимосвязи удовлетворенности карьерой и уровня профессионального выгорания социальных работников.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района» г. Витебска в 2025 году. Выборка сформирована из 30 социальных работников женского пола, с разным стажем работы.

В работе использовался теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме; методики: «Шкала удовлетворённости карьерой» (К.В. Карпинский), «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой); методы математической статистики.

Результаты и их обсуждение. Результаты диагностики по «Шкале удовлетворённости карьерой» (К.В. Карпинский), показали, что высокий уровень удовлетворённости карьерой имеют 73,3% социальных работников. Они демонстрируют высокую оценку своих достижений, удовлетворены тем, как складывается их карьера, находят смысл своих усилий в профессиональной деятельности. Средний уровень удовлетворённости карьерой выявлен у 10% социальных работников. Они оценивают свои достижения на среднем уровне и не в полной мере довольны тем, как складывается их карьера. Низкий уровень удовлетворённости карьерой характерен для 16,7% социальных работников – они разочарованы своими профессиональными успехами и достигнутыми результатами.

Результаты диагностики по методике «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) представлены на рисунке 1.

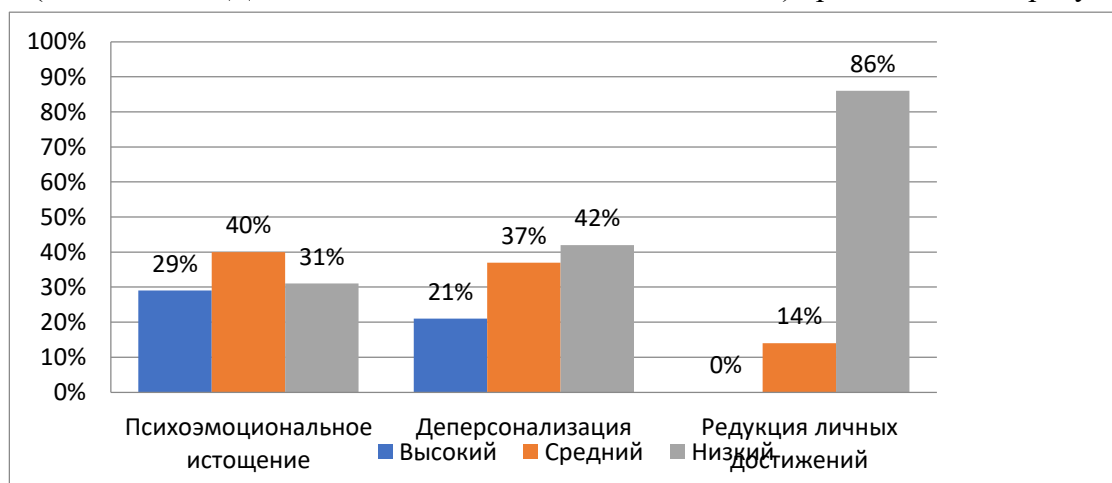


Рисунок 1 – Уровень профессионального выгорания у социальных работников

По шкале «Психоэмоциональное истощение» у 29 % выявлены высокие показатели, у 40 % – средние показатели, у 31 % – низкие показатели. Мы можем отметить, что для большей части социальных работников характерны средние показатели психоэмоционального истощения. Это указывает на возможные трудности, связанные с эмоциональным выгоранием, что может проявляться в снижении мотивации, апатии,

уменьшении эмоциональной вовлеченности. Это является потенциальными рисками повышения уровня стресса и выгорания в будущем.

По шкале «Деперсонализация» у 21 % выявлены высокие показатели, у 37 % – средние показатели, 42 % социальных работников характеризуются низкой степенью развития деперсонализации, этот факт указывает на то, что социальные работники в значительной степени умеют управлять своими эмоциями и отношениями с клиентами, что является критически важным для успешной реализации их профессиональных обязательств. Сохраняя личную вовлеченность и отсутствие отчуждения, профессионалы могут более эффективно предлагать помощь людям, с которыми они работают.

По шкале «Редукция личных достижений» у 86 % выявлены низкие показатели, у 14 % – средние показатели, высокие показатели не выявлены – 0%. Большинство социальных работников демонстрируют низкие показатели редукции личных достижений, что свидетельствует о высоком уровне их личной эффективности и устойчивости к выгоранию, выражающихся в ощущении профессиональной значимости, успешном выполнении задач, положительном восприятии достижений и высокой удовлетворенности от работы, а также в хорошей эмоциональной и психоэмоциональной устойчивости, позволяющей им сохранять мотивацию и стремление продолжать свою деятельность несмотря на возможные трудности и стрессы.

В целом, индекс профессионального выгорания, составивший 32%, указывает на среднюю степень выгорания среди социальных работников. Это подчеркивает необходимость внедрения эффективных методов поддержки и повышения удовлетворенности работой, чтобы предотвратить дальнейшее ухудшение психоэмоционального состояния специалистов и обеспечить их благополучие в профессиональной сфере.

Корреляционный анализ, проведенный с использованием критерия корреляции Спирмена, выявил зависимости между удовлетворенностью карьерой и показателями психоэмоционального выгорания, деперсонализации и редукции личных достижений. Взаимосвязь удовлетворенности карьерой и психоэмоционального выгорания указывает на умеренно отрицательную корреляцию ($r_s = -0.528$; $p > 0,05$). Чем выше удовлетворенность карьерой, тем ниже уровень психоэмоционального выгорания. Это может означать, что социальные работники, которые более удовлетворены своей карьерой, могут испытывать меньшее эмоциональное истощение и стресс. Взаимосвязь удовлетворенности карьерой и деперсонализации ($r_s = -0.496$; $p > 0,05$). Специалисты, с высоким уровнем удовлетворенности карьерой, имеют тенденцию к меньшей деперсонализации. Они способны к более личному и эмоциональному взаимодействию с клиентами, что важно для успешной работы в помогающих профессиях. И, наоборот, чем ниже удовлетворенность карьерой, тем больше специалисты могут быть подвержены деперсонализации, что может проявляться в формальном и безличном подходе к клиентам и негативно сказаться на качестве предоставляемых услуг и общем эмоциональном состоянии работников.

Удовлетворенность карьерой и редукция личных достижений в отличие от предыдущих показателей, имеет коэффициент корреляции ($r_s = 0,643$; $p < 0,05$), что демонстрирует статистически значимую положительную связь. Это подчеркивает важность удовлетворенности карьерой для поддержания личной эффективности, ощущение значимости, психоэмоциональной устойчивости и снижения редукции личных достижений среди социальных работников.

Заключение. Данное исследование показывает, что удовлетворенность карьерой играет важную роль в поддержании личной эффективности и снижении редукции личных достижений среди социальных работников. Однако, несмотря на высокий уровень удовлетворенности карьерой, существует риск возникновения выгорания, что требует внимания со стороны руководства и специалистов-психологов. Для снижения уровня

психоэмоционального выгорания и деперсонализации, психоэмоционального здоровья социальных работников, необходимо внедрение дополнительных мер поддержки и психологического сопровождения специалистов в их профессиональной деятельности с применением таких форм работы как психологические тренинги, карьерное консультирование, индивидуальное психологическое консультирование и др.

Список использованной литературы:

1. Карпенко, Е. З. Производительность труда и удовлетворенность работой / Е. З. Карпенко, В. Е. Новикова // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2022 – № 11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvoditelnost-truda-i-udovletvorennost-rabotoy>. – Дата доступа: 17.01.2025.

2. Садовникова, Н.О. Психологические механизмы переживания профессионального кризиса личности: монография / Н.О. Садовникова, Т.Б. Сергеева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 105 с.

Борковая И.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Поташева Ю.Л., старший преподаватель

ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИИ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Актуальность темы обусловлена высокой степенью суицидального риска среди подростков 15-19 лет, что является одной из ведущих причин смертности в этой возрастной группе. Наиболее важными компонентами риска являются депрессия и личностная тревожность, которые негативно влияют на эмоциональную стабильность подростков, снижая самооценку, вызывая чувство безнадежности и социальной изоляции.

Цель данной работы – анализ взаимосвязей между депрессивными состояниями, личностной тревожностью и суицидальным риском у подростков, а также их влияние на суицидальные мысли и поведение.

Материал и методы. В рамках исследования был проведён теоретический анализ литературы, посвящённой депрессивным состояниям, личностной тревожности и их влиянию на суицидальный риск у подростков. Рассматривались работы отечественных и зарубежных авторов, описывающие основные психологические теории и подходы к изучению данной проблемы. Также был проведён эмпирический анализ. Исследование проводилось на базе ГУО «Витебский государственный технический колледж», в нём приняли участие 131 подросток в возрасте от 14 до 19 лет. Для диагностики использовались опросник «Склонность подростка к суицидальному поведению» (М.В. Горская) и «Опросник детской депрессии» (М. Ковач). Опросник М.В. Горской включает шкалы личностной тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности, что позволяет выявить предрасположенность подростков к аутоагрессивному поведению. Опросник М. Ковач направлен на диагностику депрессивных симптомов, таких как ангедония, негативная самооценка и эмоциональная нестабильность. Данные анализировались с помощью методов кросс-табуляции, критерия хи-квадрат Пирсона и коэффициентов связи V Крамера.

Результаты и их обсуждение. Анализ теоретической составляющей показал, что депрессивные состояния и личностная тревожность оказывают значительное влияние на формирование суицидального риска у подростков. Научные подходы, разработанные такими исследователями, как Аарон Бек, Эрик Эриксон, Марти Селигман и

Зигмунд Фрейд, позволяют глубже понять механизмы воздействия этих факторов на психическое состояние молодёжи.

Депрессия у подростков характеризуется устойчивым снижением настроения, утратой интереса к жизни, чувством одиночества и беспомощности. Основными факторами её возникновения являются возрастные особенности, гормональные изменения, конфликты в семье и социальная изоляция [1]. Негативные когнитивные схемы, описанные Аароном Беком, усиливают чувство безысходности, что особенно опасно в подростковом возрасте из-за высокой эмоциональной уязвимости [2].

Личностная тревожность проявляется в хроническом чувстве угрозы, катастрофизации событий и страхе перед будущим [3]. Подростки с высокой тревожностью склонны к самоизоляции, что усиливает чувство одиночества и снижает эмоциональную устойчивость. Взаимодействие депрессии и тревожности носит взаимно усиливающий характер, способствуя развитию суицидальных мыслей и поведения. Тревожность увеличивает внутреннее напряжение, а депрессия снижает ресурсы для преодоления стрессовых ситуаций, что создаёт благоприятные условия для формирования «туннельного мышления», при котором подростки воспринимают суицид как единственный выход из сложной ситуации [4].

В свою очередь, эмпирический анализ полученных данных выявил, что 4 % респондентов относятся к группе повышенного суицидального риска, тогда как 96 % не проявляют выраженных предрасположенностей к суицидальному поведению. Исследование уровней личностной тревожности показало, что у 4 % подростков наблюдается средний уровень тревожности, тогда как у 96 % он остаётся на низком уровне. Подобные результаты были получены и по шкале фрустрации (97 % низкий уровень, 3 % – средний). В то же время 12 % респондентов продемонстрировали средний уровень агрессии, а 18 % – средний уровень ригидности, что может свидетельствовать о трудностях адаптации.

Статистический анализ показал значимую взаимосвязь между депрессивными состояниями, тревожностью и суицидальным риском (хи-квадрат Пирсона = 17,871; $p = 0,003$), а также между ригидностью и суицидальными тенденциями (хи-квадрат Пирсона = 32,211; $p = 0,001$). Коэффициенты связи V Крамера для тревожности (0,369) и ригидности (0,496) указывают на умеренную и сильную взаимосвязь с суицидальными тенденциями. Эти данные говорят нам о том, что подростки с выраженными депрессивными симптомами и высоким уровнем тревожности имеют повышенный риск аутоагрессивного поведения.

Кроме того, анализ когнитивных искажений, выявленных у подростков с депрессией, показал, что туннельное мышление и негативные когнитивные схемы значительно усиливают их восприимчивость к суицидальным мыслям. Это подтверждает необходимость работы с подростками в направлении когнитивно-поведенческой коррекции.

Заключение. Депрессивные состояния и личностная тревожность оказывают существенное влияние на формирование суицидального риска у подростков. Эти психологические факторы создают порочный круг, в котором тревога усиливает депрессию, а депрессивные состояния, в свою очередь, углубляют тревожные проявления, повышая риск аутоагрессивного поведения. Исследование подтвердило, что подростки с выраженными симптомами депрессии и тревоги более склонны к суицидальным мыслям и поведению. Кроме того, была выявлена значимая взаимосвязь между ригидностью, агрессивностью и суицидальным поведением.

Проведенный анализ подчеркивает необходимость раннего выявления и диагностики подростков, входящих в группу риска, а также разработки эффективных программ психологической помощи. Профилактика должна включать комплексный подход, основанный на когнитивно-поведенческой терапии, групповой работе, обучении

навыкам эмоционального интеллекта и саморегуляции. Важно создание безопасной образовательной среды и вовлечение родителей в процесс сопровождения подростков, что способствует формированию позитивных стратегий управления стрессом и снижению тревожности.

Таким образом, работа свидетельствует о необходимости комплексного изучения факторов, влияющих на суицидальный риск у подростков, и разработки профилактических мероприятий, направленных на снижение эмоциональной неустойчивости и повышение качества психологической помощи молодым людям.

Список использованной литературы:

1. Всемирная Организация Здравоохранения : [сайт]. – Женева, 1998. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/depression> (дата обращения: 04.11.2024). – Текст: электронный.
2. Beck, A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders : book. / A. T. Beck: – London : Penguin, 1991. – 387 p.
3. Привязанность : в 3 т. / науч. ред. Г.В. Бурменская. – Москва: Гардарики, 2003. – 3 т.
4. Селигман, М. Безысходность: о депрессии, развитии и смерти / М. Селигман. – Нью-Йорк: W.H. Freeman & Co., 1992. – 250 с.

Виноградова Л.А.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЫ

В современном мире наблюдается заметное повышение напряжённости и конфликтности в различных сферах общественной жизни, в том числе и в области образования [1; с. 4]. Учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе рассматривается как сложная система одно- и многоуровневых взаимоотношений индивидуального, индивидуально-группового и группового характера, включающая такие подсистемы, как «ученик – ученик», «учитель – школьник», «педагог – педагог», «учитель – директор», а также «администрация и педагоги школы – родители», «родители – дети» и др.

Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, тем, что от того, в какой мере эффективно происходит взаимодействие между всеми названными участниками образовательного процесса, зависит достижение конечных его целей – воспитание человека как гармонично развитой личности с высоким творческим потенциалом саморазвития [2; с. 11]. Реальная же педагогическая практика показывает, что такого плодотворного взаимодействия между ними не наблюдается.

Цель исследования – изучить межличностные конфликты и возможные пути их устранения в педагогическом коллективе.

Материал и методы. Исследование проводилось с использованием таких методов, как анализ и обобщение научной литературы, сравнение, тест Е. П. Ильина, П. А. Ковалева «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности», методика «Стиль конфликтного поведения» К. Томаса, статистическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. С целью выявления склонности к конфликтности членов педагогического коллектива школы использовался тест «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» Е. П. Ильина и П.А. Ковалева.

Так, были выявлены личностная негативная агрессивность, положительная агрессивность и конфликтность. Низким уровнем личностной позитивной агрессивности обладают 6,66% педагогов. Средний уровень личностной позитивной агрессивности был выявлен у 73,36%. 13,32% педагогов обладают высоким уровнем личностной позитивной агрессивности. Результаты исследования свидетельствуют, что 13,32% педагогов имеют низкий уровень негативной агрессивности и 86,68% педагогов обладают средним уровнем негативной агрессивности. Средний уровень конфликтности проявляется у 93,34% педагогического коллектива. У 6,66% педагогов наблюдается высокий уровень конфликтности.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению стилей разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы использовался опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте».

В результате было выявлено, 74 % опрошенных используют такую стратегию поведения в конфликте как компромисс, что говорит о желании идти на взаимные уступки. К сотрудничеству прибегают 53 % участников конфликтной ситуации. Избегание выбирают 32 % респондентов исследования, что говорит об отсутствии у них стремления к кооперации. А приспособление предпочитают 37 % опрошенных, соревнование выбрали 32 %, это означает стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

На основании полученных данных с целью улучшения межличностных отношений в коллективе школы и предупреждения конфликтов нами была разработана программа занятий с элементами тренинга.

После реализации программы было проведено повторное исследование с использованием вышеуказанных методик и проведен сравнительный анализ результатов по исследованию взаимоотношений между педагогами школы.

Так, в результате исследования было выявлено, что 13,33% опрошенных после реализации программы в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как конкуренция. 6,67% педагогического коллектива в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. 66,6% респондентов в конфликтной ситуации идут на компромисс. 6,67% опрошенных в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как избегание. 73,26% испытуемых в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как сотрудничество.

Также изменения произошли в личностной предрасположенности к конфликтному поведению. Низким уровнем личностной позитивной агрессивности обладают 63% педагогов. Средний уровень личностной позитивной агрессивности был выявлен у 37%. Результаты исследования свидетельствуют, что 80,02% педагогов имеют низкий уровень негативной агрессивности и 19,98% педагогов обладают средним уровнем негативной агрессивности. Низким уровнем конфликтности обладают 63,38. Средний уровень конфликтности проявляется у 46,62% педагогического коллектива.

Проведя сравнительный анализ результатов по исследованию взаимоотношений между педагогами школы до и после программы занятий с элементами тренинга мы выявили, что изменения произошли как в личностной предрасположенности к конфликтному поведению и в стиле разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы, так и в оценке психологической атмосферы в коллективе. Так, в конфликте придерживаться такого стиля поведения, как соперничество стало на 5 педагогов меньше, что составляет уменьшение на 16,67% от общего числа педагогического коллектива. На 3 человека меньше, что составляет 10% педагогического коллектива в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как приспособление. На 4 человека больше, что составляет 13,33% от общего числа педагогического коллектива школы в конфликтной ситуации стали идти на компромисс, на 2 человека меньше, что составляет 6,67% опрошенных педагогических работников в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как избегание и на 6 человек больше, что состав-

ляет увеличение на 20% от числа педагогического коллектива школы в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как сотрудничество.

Результаты свидетельствуют о положительном влиянии занятий с элементами тренинга на межличностные взаимоотношения между педагогами школы и на стиль поведения педагогов в конфликтной ситуации.

Заключение. На конфликт смотрят сегодня, как на весьма значимое явление в психологии и педагогике, которое нельзя игнорировать и которому должно быть уделено особое внимание. Ни коллектив, ни личность не могут развиваться бесконфликтно, наличие конфликтов есть показатель нормального развития. Успешное разрешение конфликтов поэтому обычно включает цикл, состоящий из определения проблемы, ее анализа, действия по ее разрешению и оценке результата.

Список использованной литературы:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2021. – 560 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина–СПб.: Питер, 2022. – 576 с.

Воронько-Дунаева А.Ю.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ ЭЛЕКТРОМОНТЁРОВ

Синдрому эмоционального выгорания в отечественной психологии практически не уделялось внимание. Как правило, данный феномен рассматривается в контексте более широкой проблематики. Отечественные учёные: В. В. Бойко, Б. Г. Ананьев, В. Е. Орёл, Г. А. Макарова, Н. А. Аминов, Н. Е. Водопьянова, А. А. Баранов, М. В. Борисова, А. А. Руковишников, Т. В. Форманюк, В. Д. Вид, Е. И. Лозинская, Е. С. Лаврентьева, Ю. В. Сорокина, Е. К. Николаева, Л. М. Митина, А. А. Реан, Е. С. Старченкова и др. внесли существенный вклад в изучение синдрома выгорания.

В зарубежной психологии представлены более широко теоретические и эмпирические исследования феномена эмоционального выгорания. Изучению этого вопроса посвящены работы следующих зарубежных ученых: К. Маслач, С. Джексон, Е. Аронсон, С. Валкер, Д. Кассевска, Дж. Гринберг, Дж. Сонека, Г. Бредли, Г. Фрейденбергер, А. Пайнс, Б. Перлман, Е. Хартман, М. Буриш, А. Аронсон, Б. Шауфелли, Дж. Шваб и многие другие.

Термин «эмоциональное выгорание», введённый американским психиатром Гербертом Дж. Фрейденбергом в 1974 году, означает состояние психического истощения профессионалов, интенсивно общающихся с клиентами в обстановке эмоциональной напряжённости. Этот синдром включает в себя три основные составляющие:

- 1) эмоциональное истощение, которое проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов;
- 2) недостаток чувства личного достижения, чувство некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней;
- 3) деперсонализацию – это тенденция к развитию негативного, бездушного и циничного отношения к другим. В результате возникает цинизм, отчуждённость [1, с. 70].

Эмоциональное выгорание является динамическим процессом, который развивается во времени и характеризуется нарастающей степенью выраженности его проявлений.

Снижение личной результативности проявляется в снижении чувства компетентности на работе, неудовлетворённости собой, формировании низкой самооценки (профессиональной и личной) и негативного самовосприятия на профессиональном уровне.

В этом смысле синдром эмоционального выгорания обозначается понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление с точки зрения профессиональной деформации под воздействием рабочих нагрузок [2, с. 41].

Под эмоциональным выгоранием В. В. Бойко понимал выработанный человеком механизм психологической защиты, который выражается в полном или частичном исключении эмоциональных реакций на определённые психотравмирующие раздражители извне. В своих работах В.В. Бойко выделял три основные фазы формирования процесса выгорания:

1) Фаза напряжения, которая характеризуется состоянием нервного напряжения или состоянием тревоги, которое запускает процесс формирования эмоционального выгорания. Данное напряжение характеризуется изменчивостью, а также тем, что сильно изматывает в силу своего постоянства.

2) Фаза резистенции или процесс сопротивления усиливающемуся стрессу. Находясь в этой фазе, человек старается обезопасить, оградить себя от травмирующих условий, чтобы сохранить свою устойчивость и защититься от негативных воздействий.

3) Фаза истощения характеризуется общим упадком всех ресурсов человека. Происходит ослабление нервной системы и снижение психического потенциала.

Каждая из этих фаз содержит в себе ряд симптомов, которые описывают динамику процесса развития синдрома эмоционального выгорания [3, с. 42].

Цель: выявить уровень эмоционального выгорания у электромонтёров по ремонту и обслуживанию электрооборудования

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось среди рабочих предприятия ОАО «Нафтан» г. Новополоцка по специальности «Электромонтёр по ремонту и обслуживанию электрооборудования». Выборка насчитывала 20 человек мужского пола, в возрасте от 24 до 57 года, со стажем работы от 3 лет до 31 года. Для диагностики синдрома профессионального выгорания была использована методика «Диагностика уровня эмоционального «выгорания», разработанная В.В. Бойко в 1996 году [4, с. 691].

Результаты и их обсуждение. Эмпирическое исследование уровня эмоционального выгорания показало, что в подгруппе электриков со стажем работы до 10 лет симптомы эмоционального значительно менее выражены, чем в подгруппе электриков со стажем работы более 10 лет. Данные исследования наглядно представлены в виде рисунков 1, 2 и 3.

Для фазы «напряжение» были получены следующие результаты (рисунок 1):

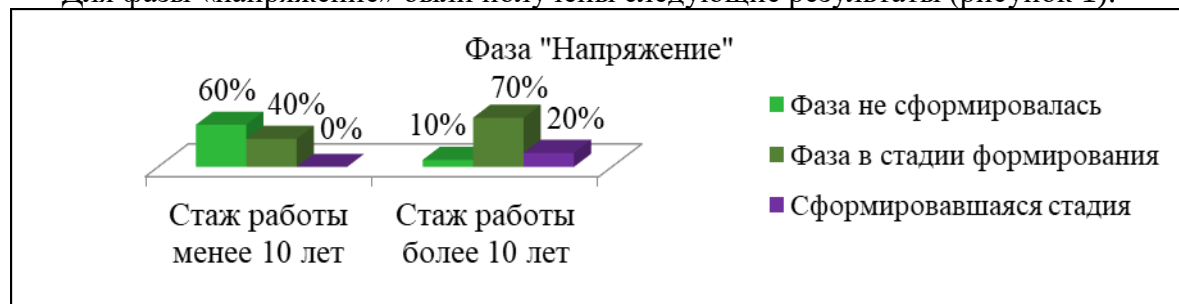


Рисунок 1 – Выраженность уровней эмоционального выгорания фазы «Напряжение»

По результатам эмпирического исследования видно, что у работников, которые имеют стаж трудовой деятельности менее 10 лет фаза «напряжение» не сформировалась у 60% респондентов; в стадии формирования фаза «напряжение» находится у 40 % респондентов. Работники, которые имеют стаж трудовой деятельности более 10 лет, показали следующие результаты исследования: фаза «напряжение» не сформировалась у 10% респондентов; в стадии формирования фазы «напряжение» находится 70 % респондентов; сформированную фазу «напряжение» имеют 20 % респондентов.

Для фазы «резистенция» были получены следующие результаты (рисунок 2):

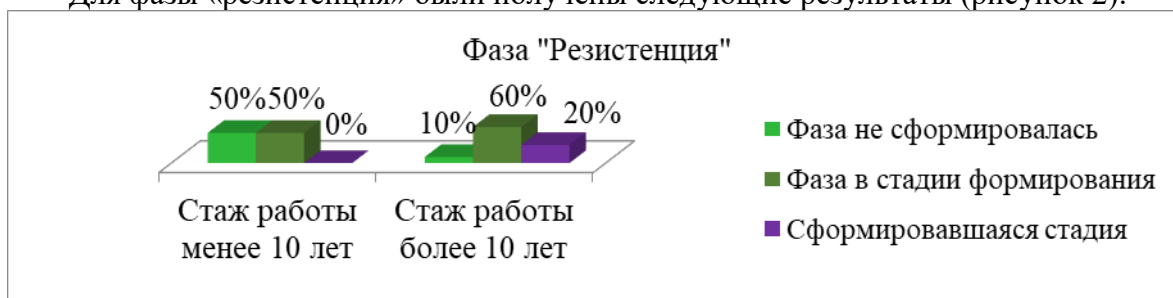


Рисунок 2 – Выраженность уровней эмоционального выгорания фазы «Резистенция»

Результаты эмпирического исследования показывают, что у электромонтёров, которые имеют стаж трудовой деятельности менее 10 лет фаза «резистенция» не сформировалась у 50 % респондентов; в стадии формирования фаза «резистенция» находится 50 % респондентов. У работников, которые имеют стаж трудовой деятельности более 10 лет, следующие результаты исследования: фаза «резистенция» не сформировалась у 10 % респондентов; в стадии формирования фаза «резистенция» находится у 60 % респондентов; в сформированной стадии фазу «резистенция» имеют 20 % респондентов.

Для фазы «истощение» были получены следующие результаты (рисунок 3):

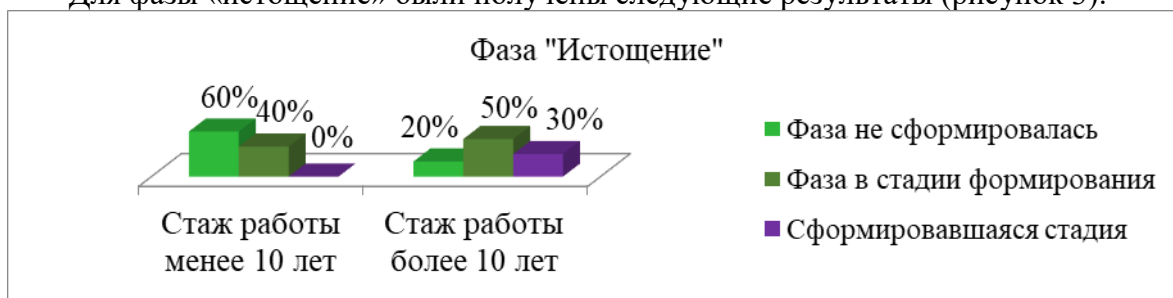


Рисунок 3 – Выраженность уровней эмоционального выгорания фазы «Истощение»

По результатам эмпирического исследования видно, что у электромонтеров, которые имеют стаж трудовой деятельности менее 10 лет фаза «истощение» не сформировалась у 60 % респондентов; в стадии формирования фаза «истощение» находится 40 % респондентов. У работников, которые имеют стаж трудовой деятельности более 10 лет, следующие результаты исследования: фаза «истощение» не сформировалась у 20 % респондентов; в стадии формирования фаза «истощение» находится у 50 % респондентов; в сформированной стадии фазу «истощение» имеют 30 % респондентов.

Заключение. Анализируя, полученные результаты мы видим, что имеются различия в уровнях сформированности фаз эмоционального выгорания в зависимости от стажа трудовой деятельности. У работников, чей трудовой стаж более 10 лет, фазы «напряжение», «резистенция» и «истощение» находятся в стадии формирования. У электромонтёров, которые имеют трудовой стаж менее 10 лет, фазы «напряжение»

и «истощение» не сформированы, а фаза «резистенция» у 50 % респондентов не сформирована и у 50 % находится в стадии формирования.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что люди, работающие по профессии «Электромонтёр по ремонту и обслуживанию электрооборудования» подвержены эмоциональному выгоранию. В данном коллективе необходимо провести мероприятия по предупреждению и профилактике эмоционального выгорания, т.к. последствия выгорания могут проявиться в виде проблем, как психосоматического характера, так и психологического.

Список использованной литературы:

1. Каратерзи, В.А. Деятельность практического психолога для специальности 1-23 01 04 Психология. Педагогическая психология: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост.: В.А. Каратерзи, Ю.Л. Поташёва. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 128 с.
2. Климов, Е.А. Психология труда : учебник для вузов / Е.А. Климов [и др.] ; под редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 308 с.
3. Бабич, О.И. Профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения / О.И. Бабич. – Учитель – М., 2022. – 693 с.
4. Бодров, В.А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ. 2019 – 768 с.

Воронько-Дунаева А.Ю.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

ВЛИЯНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КОЛЛЕКТИВА

Проблема влияния стрессоустойчивости на социально-психологический климат коллектива является актуальной в контексте современных вызовов, связанных с высокой динамикой рабочей среды, увеличением психоэмоциональных нагрузок и необходимостью поддержания благоприятной атмосферы в коллективе. Стрессоустойчивость как личностная характеристика играет ключевую роль в адаптации к стрессовым ситуациям, что, в свою очередь, влияет на взаимодействие между сотрудниками и общий климат в коллективе [1, с. 49].

Проблема стрессоустойчивости изучалась в отечественных исследованиях такими учёными, как: А. А. Баранов, В. А. Бодров, С. В. Субботин, Б. Х. Варданян, Л. Г. Дикая, Л. М. Аболин, Ю. В. Щербатых и др. Среди зарубежных исследователей данной проблемой занимались С. Фолькман, Д. Гринберг, Г. Селье, Р. Лазарус и др. [2, с. 16].

Проблема исследования социально-психологического климата была предметом изучения множества психологов как зарубежных: Курт Левин, Кэмпбэл, Даннэт, Вейк, Горма и другие, так и отечественных. Исследования психологического климата в отечественной психологии начались с работ А. С. Макаренко и были успешно продолжены современными социальными психологами: В. В. Бойко, А. И. Донцовым, А. Г. Ковалёвым, Г. А. Моченовым, В. В. Новиковым, Б. Д. Парыгиным, Е. В. Шороховым и многими другими. В их исследованиях обсуждаются методологические и теоретические аспекты социально-психологического климата, а также проводится анализ практических исследований, посвященных изучению климата в различных коллективах [3, с. 87].

Цель: выявить влияние стрессоустойчивости на социально-психологический климат коллектива электромонтёров.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось среди рабочих предприятия ОАО «Нафтан» г. Новополоцка по специальности «Электромонтёр по ремонту и обслуживанию электрооборудования». Выборка насчитывала 30 человек мужского пола, в возрасте от 23 до 56 лет, со стажем работы от 2 до 34 лет. В работе использовались описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительный и статистический методы; опросник «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Праге», экспресс-методика «Изучение социально-психологического климата в коллективе О. С. Михалюк и А. Ю. Шалыто».

Результаты и их обсуждение. Эмпирическое исследование стрессоустойчивости в коллективе электромонтёров показали следующие результаты: 13,33 % респондентов имеет высокую степень устойчивости к стрессу; 46,67 % респондентов – пороговую степень, а 40 % респондентов – низкую (ранимость) степень. Для работников с высокой степенью характерен относительно спокойный период жизни. Для работников с пороговой степенью характерно относительно высокая психическая напряжённость и насыщенность жизни сильными стресс событиями. Для работников с низкой степенью характерно высокая психическая напряжённость и наличие большого количества стресс событий, которые ещё не преодолены и не рассматриваются в качестве конструктивного жизненного опыта.

В исследовании социально-психологического климата коллектива были получены следующие результаты:

1) когнитивный компонент (+0,43) свидетельствует о **положительной тенденции** в когнитивной сфере коллектива, о том, что сотрудники хорошо знают друг друга, понимают особенности и стиль работы коллег. Это важный аспект для эффективного взаимодействия и командной работы.

2) эмоциональный компонент (+0,20) свидетельствует о том, что полученные данные расположены в зоне **противоречивых и неопределённых тенденций**. Критерий привлекательности («нравится – не нравится », «приятный – не приятный») выражен слабо. Это может означать, что эмоциональная атмосфера в коллективе нейтральная, без ярко выраженных положительных или отрицательных эмоций.

3) поведенческий компонент (–0,10) свидетельствует о том, что полученные данные расположены в зоне **противоречивых и неопределённых тенденций**. Критерии «желание работать в данном коллективе» и «желание общаться с членами коллектива в сфере досуга» выражены слабо. Это может указывать на отсутствие сильной мотивации электромонтёров работать именно в этом коллективе. Нежелание взаимодействовать с коллегами вне рабочего контекста, что может говорить о слабой сплочённости коллектива.

Два из трёх компонентов (эмоциональный и поведенческий) находятся в зоне **противоречивых и неопределённых тенденций**. Это говорит о том, что социально-психологический климат в коллективе **нестабилен**: с одной стороны, сотрудники хорошо знают друг друга (когнитивный компонент); с другой стороны, эмоциональная атмосфера и готовность к взаимодействию оставляют желать лучшего.

Статистическая обработка данных производилась в программе SPSS 23.0. Расчёты в программе по однофакторному дисперсионному анализу позволяют получить данные, которые приведены в таблицах. Рассмотрим таблицу с описательными статистиками (таблица 1):

Таблица 1 – Описательные статистики

Переменные			Среднее	Среднекв. отклон.	Станд. Ошибка	95% доверительный интервал для среднего значения		Минимум	Максимум
						Нижняя граница	Верхняя граница		
Эмоц. компонент	*		-0,2500	0,50000	0,25000	-1,0456	0,5456	-1,00	0,00
	*	4	0,4286	0,51355	0,13725	0,1321	0,7251	-0,00	1,00
	*	2	0,0833	0,51493	0,14865	-0,2438	0,4105	-1,00	1,00
		0	0,2000	0,55086	0,10057	-0,0057	0,4057	-1,00	1,00
Поведен. компонент	*		-0,5000	0,57735	0,28868	-1,4187	0,4187	-1,00	0,00
	*	4	0,0714	0,91687	0,24505	-0,4580	0,6008	-1,00	1,00
	*	2	-0,1667	1,02986	0,29729	-0,8210	0,4877	-1,00	1,00
		0	-0,1000	0,92289	0,16850	-0,4446	0,2446	-1,00	1,00
Когнит. компонент	*		0,7500	0,50000	0,25000	-0,0456	1,5456	-0,00	1,00
	*	4	0,4286	0,75593	0,20203	-0,0079	0,8650	-1,00	1,00
		2	0,3333	0,77850	0,22473	-0,1613	0,8280	-1,00	1,00
		0	0,4333	0,72793	0,13290	0,1615	0,7051	-1,00	1,00

Примечание: 1* – высокая стрессоустойчивость, 2* – пороговая, 3* – низкая (раннимость); Σ – всего респондентов.

На основании данных описательной статистики можно заключить, что разница в средних по различным компонентам социально-психологического климата в группах респондентов с разным уровнем стрессоустойчивости в пределах от -0,5 до 0,75. С учётом разброса значений от -1 до 1 данная разница является существенной. Наибольшие различия в средних показателях социально-психологического климата заметны по эмоциональному компоненту. Показатели стандартного отклонения колеблются в пределах 1, что с учётом небольшого размаха значений является высоким показателем.

Представим итоговые расчёты по однофакторному дисперсионному анализу в таблице 2.

Таблица 2 – Итоговые результаты дисперсионного анализа

Переменные		Сумма квадратов	Ст. св.	Средний квадрат	F	Уровень значимости
Эмоциональный компонент	Между группами	1,705	2	0,852	3,244	0,055
	Внутри групп	7,095	27	0,263		
	Всего	8,800	29			
Поведенческий компонент	Между группами	1,105	2	0,552	0,632	0,539
	Внутри групп	23,595	27	0,874		
	Всего	24,700	29			
Когнитивный компонент	Между группами	0,521	2	0,261	0,474	0,627
	Внутри групп	14,845	27	0,550		
	Всего	15,367	29			

На основании однофакторного дисперсионного анализа можно заключить, что не удалось установить достоверно значимого влияния фактора стрессоустойчивости электромонтёров на социально-психологический климат, поскольку все вычисленные показатели превышают пороговое значение уровня значимости 0,05. Следует обратить внимание на показатель эмоционального компонента социально-психологического климата, по которому показатель влияния фактора стрессоустойчивости имеет показатель уровня значимости $p=0,055$, что максимально близко к нижнему порогу $p=0,05$. Можно сказать, что выявлена тенденция, к тому, что стрессоустойчивость электромонтёров может оказывать влияние на эмоциональный компонент социально-психологического климата. Однако данная тенденция требует дальнейшей проверки при увеличении выборки, поскольку на данный момент выборка небольшая и составляет 30 человек. Вероятно, при увеличении выборки можно будет установить достоверно значимый показатель влияния фактора стрессоустойчивости на показатель эмоционального компонента социально-психологического климата.

Заключение. По данным дисперсионного анализа не удалось установить достоверно значимого влияния фактора стрессоустойчивости электромонтёров на социально-психологический климат коллектива. Однако была выявлена тенденция, к тому, что стрессоустойчивость электромонтёров может оказывать влияние на эмоциональный компонент социально-психологического климата, поскольку уровень значимости близок к пороговому значению 0,05.

Список использованной литературы:

1. Чернышев, А. С. Социальная психология личности и группы : учебное пособие для вузов / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 201 с.
2. Семиздралова, О. А. Развитие стрессоустойчивости: учебное пособие / О. А. Семиздралова. – СПб. : Научное издание, 2023. – 82 с.
3. Гулевич, О. А. Психология межгрупповых отношений : учебник для вузов / О. А. Гулевич. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 345 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВЫРАЖЕННОСТИ ЧЕРТ ТЕМПЕРАМЕНТА

В условиях современного мира, характеризующегося высокой степенью стресса и быстроменяющейся социально-экономической обстановкой, жизнестойкость становится важным аспектом психологического здоровья и успешной адаптации личности. Жизнестойкость, как психологическая характеристика, представляет собой способность индивида справляться с трудностями, адаптироваться к изменяющимся условиям и сохранять психологическое здоровье в стрессовых ситуациях. В последние десятилетия исследование жизнестойкости стало одной из актуальных тем в психологии, получая внимание как в теоретическом, так и в практическом аспектах [1]. Жизнестойкие убеждения создают своего рода «иммунитет» к действительно тяжелым переживаниям. Отмечается, что жизнестойкость влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации [2]. Одной из ключевых задач в этом контексте является понимание того, как индивидуальные различия, в частности черты темперамента, влияют на уровень жизнестойкости. Темперамент, как базовая системообразующая характеристика личности, играет существенную роль в том, как человек реагирует на стрессовые факторы и справляется с жизненными вызовами. Исследования показывают, что различные типы темперамента могут по-разному влиять на проявление жизнестойкости.

Цель: изучение особенностей жизнестойкости в зависимости от выраженности черт темперамента.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование – личностный опросник EPI (Eysenck Personality Inventory) Г. Айзенк и С. Айзенк, в адаптации А. Г. Шмелёва, Тест жизнестойкости (Hardiness Survey) С. Мадди, в модификации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,8$). Исследование проводилось на базе ВГУ имени П. М. Машерова. В исследовании приняли участие студенты 2 курса. Объем исследуемой выборки составляет 30 человек.

Результаты и их обсуждение. В своем исследовании мы опираемся на разработку понятия жизнестойкости Д.А. Леонтьевым, который рассматривает ее как «меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [1, с.5].

Особенности жизнестойкости изучались с помощью теста жизнестойкости (Hardiness Survey) С. Мадди, в модификации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. В структуру этого опросника входит 4 шкалы: шкала «Вовлеченность», «Контроль», «Принятие риска» и «Жизнестойкость». Выраженность черт темперамента исследовалась с помощью опросника EPI, определяющего два фактора: *экстраверсию* (*Extraversion*) и *нейротизм* (*Neuroticism*). В.С. Мерлин, Е.А. Климов и другие широко исследовали экстраверсию и нейротизм как психодинамические характеристики темперамента

в контексте проблемы индивидуального стиля деятельности и интегральной индивидуальности [3].

В процессе проведения исследования были получены результаты, показывающие обратно-пропорциональную зависимость между шкалой «Нейротизм» ЕРІ и такими шкалами теста жизнестойкости как: «Вовлеченность» ($F=5,84$; $p\leq 0,006$); «Контроль» ($F=4,96$; $p\leq 0,01$); «Жизнестойкость» ($F=9,05$; $p\leq 0,0006$). Взаимосвязи между шкалой «Экстраверсия – интроверсия» ЕРІ и шкалами теста жизнестойкости не выявлено. Таким образом, можно предположить, что студенты с низким показателем невротизма характеризующиеся спокойствием, уравновешенностью, рассудительностью, эмоциональной зрелостью и надежностью, склонны демонстрировать более высокие показатели жизнестойкости. Этим студентам в большей степени будет свойственна способность выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности.

Заключение. Проведенное исследование помогает наметить основные направления работы со студенческой молодежью по формированию устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и умению сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

С учетом полученных данных, в будущих исследовательских и практических направлениях стоит обратить внимание на развитие программ, направленных на повышение эмоционального интеллекта, управление стрессом и формирование позитивных установок. Создание поддерживающей среды, где студенты могут развивать свои внутренние ресурсы, будет способствовать формированию жизнестойкости и уверенности в себе. Эффективные тренинговые программы станут важными инструментами для принятия адекватных решений в условиях стресса и неопределенности.

Список использованной литературы:

1. Леонтьев, Д.А Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Шмуракова М.Е. Особенности жизнестойкости у студентов / М. Е. Шмуракова // Психологический Vademesum: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в учреждениях различного типа : сборник научных статей . – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – С. 151-157. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5628> (Дата обращения 04.03.2025).
3. Психодиагностика: учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплин. для спец. 1-23 01 04 "Психология"/ сост. М. Е. Шмуракова; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Фак. социальной педагогики и психологии, Каф. прикладной психологии. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – 307 с.

Гайдукевич Е.Ю.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ

В настоящее время всё больше внимания уделяется исследованию психологических феноменов, связанных с присутствием человека во времени. Одним из таких феноменов является временная перспектива. В современном обществе люди сталкиваются

с множеством различных возможностей и выборов, которые могут повлиять на их будущее. Поэтому важно уметь строить свою жизнь не только с учетом текущих обстоятельств, но и с учетом долгосрочных перспектив.

Свое значение категория времени в психологии приобрела в связи с постановкой вопросов о времени жизни, временных представлениях личности, способах организации времени человеком. Согласно сложившейся научной традиции, личность представляет, осмысливает, организует себя во времени и выстраивает собственную временную перспективу как обобщенный образ жизни. Представление себя во времени позволяет человеку анализировать опыт прошедших событий, раскрыть смысл настоящего момента, выстраивать цели и планы на будущее [1].

Изучение временной перспективы личности позволяет наиболее глубоко рассмотреть мотивацию человека, его поведение, умение управлять имеющимся временем и способность качественно ставить цели, что в свою очередь способствует личностному росту, эффективному управлению своей жизнью и достижению успеха в различных сферах.

Цель исследования – выявление особенностей временной перспективы студентов.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование – опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI). Исследование особенностей временной перспективы студентов проводилось на базе ВГУ имени П. М. Машерова. г. Витебск. В исследовании приняли участие студенты 2 курса. Объем исследуемой выборки составляет 30 человека.

Результаты и их обсуждение. В исследовании было установлено, что в основном все студенты имеют средний уровень временной перспективы по всем шкалам, с небольшой представленностью высокого по шкалам негативное и позитивное прошлое. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица 1 – Временная перспектива студентов 2 курса

Шкала	Уровень временной перспективы		
	Низкий	средний	высокий
Шкала 1 (негативное прошлое)	8%	57%	37%
Шкала 2 (позитивное прошлое)	10%	63%	27%
Шкала 3 (фаталистическое настоящее)	10%	70%	20%
Шкала 4 (гедонистическое настоящее)	10%	67%	23%
Шкала 5 (будущее)	13%	70%	16%

Показатели, полученные в данной таблице, указывают на то, что высокие и средние значения у студентов были обнаружены по всем имеющимся шкалам: негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее и будущее. Таким образом, можно сказать, что испытуемые имеют довольно пессимистичный взгляд на своё прошлое. В силу реконструктивного характера прошлого такие негативные аттитюды могут быть связаны как с действительным переживанием неприятных или травмирующих событий в прошлом, так и с негативной реконструкцией нейтральных событий. Такие люди недостаточно мотивированы на работу ради вознаграждения в будущем, но также нередко не получают удовольствия и от своей жизни в настоящем. Однако, в тоже время,

фактор восприятия позитивного прошлого говорит об обратном: для испытуемых характерно и теплое, сентиментальное отношение к прошлому, в котором помимо негативных моментов были и позитивные. Высокая самооценка и субъективное чувство радости этих субъектов указывают на здоровое, радостное отношение к жизни. Поэтому рассматривая данные два фактора, можно предположить, что испытуемые могут иметь определённый конфликт в отношении того, как они хотят проживать эту жизнь, а также сталкиваться с колебаниями в самооценке и в оценке своих истинных желаний. Что же касается фактора восприятия фаталистического настоящего и фактора восприятия гедонистического настоящего, то у испытуемых они указали на весьма фаталистичное, беспомощное и безнадежное отношение к будущему и к жизни в целом. Эти люди убеждены в том, что будущее предопределено и не зависит от их действий, а также они имеют ориентацию на получение удовольствия в настоящем и неспособность принести что-то в жертву в моменте здесь и сейчас, чтобы получить вознаграждение в будущем. Несмотря на такие столь пессимистичные прогнозы, указанные ранее, степень ориентации на будущее у испытуемых всё же остается довольно оптимистичной, что говорит об определённой вере в своё светлое будущее, ожидании достижения будущих целей и вознаграждений.

Изучив временную перспективу студентов, которые представляют группу испытуемых, мы пришли к выводу, что в большинстве случаев студенты имеют ориентацию «здесь и сейчас», в основном без опоры на прошлое и без стремления заглянуть в будущее.

Но, для наиболее тщательного изучения временной перспективы, необходимо исследовать данный вопрос на более серьёзном и глубинном уровне. Следует понимать, что каждый человек индивидуален и имеет ряд специфических особенностей, которые оказывают непосредственное влияние на всестороннее развитие личности, поэтому изучение данного вопроса ещё долгое время не утратит своей актуальности.

Заключение. Таким образом, в результате проведённого исследования мы выяснили, что большинство студентов имеют тенденцию к тому, чтобы жить исключительно настоящим, не имея выраженного стремления заглянуть в будущее или же часто прибегать к опыту прошлого. В свою же очередь последующее возможное развитие временной перспективы может способствовать личностному росту, эффективному управлению жизнью и достижению успеха в различных сферах.

Список использованной литературы:

1. Савлакова, Н.М. Временная перспектива личности: теоретический анализ проблемы / Н.М. Савлакова // Философия и социальные науки: Научный журнал. – 2010. – №3. – С. 18–24.
2. Зимбардо, Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ СООТНОШЕНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЬСКОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Темпоральность личности родителей, то есть особенности субъективного восприятия времени, а также родительская самооэффективность – уверенность родителей в своих способностях успешно воспитывать ребенка – представляют собой два взаимосвязанных психологических конструкта, играющих важную роль в формировании качественных воспитательных отношений. Современные теоретические подходы, такие как теория самооэффективности А. Бандуры, концепция временной перспективы Ф. Зимбардо, концепция Ж. Нюттена, концепция психологического времени Е.И. Головахи и А.А. Кроника, теория привязанности Дж. Боулби, демонстрируют, что темпоральность личности родителей оказывает влияние на их эмоциональное состояние, выбор стратегий воспитания и, как следствие, на ощущение собственной родительской эффективности. Несмотря на значительный интерес к этим феноменам, ранее не была разработана единая система критериев для объективной оценки их соотношения.

Цель статьи состоит в обосновании и систематизации критериев оценки соотношения темпоральности личности родителей и их родительской самооэффективности, а также в формировании теоретической базы для дальнейших эмпирических исследований в этой области.

Материал и методы. В качестве теоретического материала использованы отечественные и зарубежные публикации, посвященные изучению темпоральности, самооэффективности, а также их соотношения в контексте родительской деятельности.

Методологическая база исследования включает следующие подходы: систематизация литературы – анализ теоретических концепций позволил выявить основные компоненты темпоральности личности и родительской самооэффективности; контент-анализ публикаций – проведен сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований, позволяющий выявить общие и специфические аспекты оценки взаимосвязи данных конструкций; синтез критериев – на основании теоретического анализа выделены основные критерии оценки, отражающие как внутренние (когнитивно-эмоциональные, рефлексивные), так и внешние (социально-контекстуальные, социально-ролевые) факторы.

В работе используются результаты ранее проведенного анализа, отраженные в опубликованном материале «Проблема темпоральности личности и самооэффективности в зарубежной и отечественной психологии», «Актуальные проблемы темпоральности личности родителей», «Понятие родительской самооэффективности в зарубежной и отечественной психологии», что позволило сформировать целостную схему оценки.

Результаты и их обсуждение. Предлагаемая суть критериев включает несколько уровней анализа.

1. Соотношение временной ориентации и родительской самооэффективности.

Критерий 1.1 Ориентация на будущее. Согласно зарубежным исследованиям (J. Nuttin, 1985; P. Zimbardo, J. Boyd, 1999; P. Zimbardo, I. Boniwell, 2004; M. Jochem, L.J. Knoll, 2018), выраженная ориентация на будущее, проявляющаяся в способности детально планировать родительские действия и прогнозировать развитие ребенка, позитивно коррелирует с самооэффективностью. Однако, как отмечают отечественные авторы (А.К. Акименко, 2014; С.В. Духновский, 2022, 2023), чрезмерная фиксация

на будущем может приводить к перфекционизму и тревожности, снижая уверенность в собственных силах.

Критерий 1.2 Ориентация на прошлое. Конструктивная рефлексия о собственном детском опыте, анализ родительских фигур и предыдущего опыта воспитания формируют основу для позитивной самооценки родительской эффективности. В то же время руминативное заикливание на негативных воспоминаниях (как указывают исследования М. Klein, 1947; J. Bowlby, М. Ainsworth, 1991; С.С. Савеньшевой, 2019; С.В. Духновского, 2022, 2023; Е.В. Ивановой, 2023) может ослаблять самоэффективность.

Критерий 1.3 Ориентация на настоящее. Способность «быть здесь и сейчас» в процессе взаимодействия с ребенком, эмоциональная вовлеченность и адекватное реагирование на текущие потребности способствуют установлению прочной эмоциональной связи и повышают родительскую самоэффективность. Эти аспекты подчеркнуты как зарубежными (теория самодетерминации Е.Л. Deci, R.М. Ryan, 1985), так и отечественными исследованиями (отраженными в работах К.Н. Поливановой, 2015; Я.Я. Козьминой, 2015; А.Б. Серых, 2014; Я.В. Кравцовой, 2020).

2. *Временной сценарий и соответствие темпа жизни.* Оценка субъективного восприятия темпа жизни родителя в сравнении с естественным темпом развития ребенка является важным фактором. Гармоничное восприятие и адаптация временных ресурсов способствуют снижению стресса и, соответственно, повышению самоэффективности. Здесь используются как концепции когнитивного восприятия времени (К. Lewin, 1942; J. Nuttin, 1985; Е.И. Головаха, А.А. Кроник, 1984), так и отечественные и зарубежные исследования, подчеркивающие важность баланса между личными и родительскими потребностями (R.P. Hastings, 2002; С. Oyanadel, 2024; И.А. Яксина, 2002; А.Б. Серых, 2014; Е.В. Забелина, 2018; Е.В. Гребенникова, 2020; Н.Н. Камышникова, 2022; Е.В. Иванова, 2023).

3. *Влияние родительских установок.* Родительские установки, формирующиеся под влиянием культурных норм и личного опыта (А. Adler, 1935; С. Rogers, 1961; А. Freud, 1965; J. Bowlby, 1982; А. Claessens, 2007; R. Seginer, 2009; Л.С. Выготский, 1928; А.С. Спиваковская, 1999; А.Я. Варга, 2005; О.Е. Панич, 2017; О.А. Карабанова, 2019; Е.В. Лоленко, 2023), выступают фильтром, через который преломляется временная ориентация. Так, авторитарные установки могут усиливать акцент на прошлом и будущем, тогда как гуманистическая позиция способствует развитию ориентации на настоящее, что позитивно влияет на самоэффективность.

4. *Социально-контекстуальные факторы.* Внешнее окружение, качество партнерских отношений и уровень социальной поддержки играют решающую роль в формировании родительской самоэффективности. Зарубежные исследования (Р.К. Coleman, К.Н. Karraker, 1998; Т.Л. Jones, R.J. Prinz, 2005; А.М. Albanese et al., 2019) показывают, что наличие поддерживающей среды усиливает уверенность родителей, а отечественные работы (Е.И. Захарова, 2008; К.Н. Поливанова, Я.Я. Козьмина, 2015; Ж.В. Горькая, 2015; Н.Л. Москвичева, 2019; С.В. Духновский, 2023) подтверждают значимость гармоничных семейных отношений для самоэффективности.

5. *Социально-ролевые факторы.* Особое внимание уделяется различиям между отцами и матерями в проявлении временных ориентаций и их влиянии на родительскую самоэффективность. Теоретические предположения указывают на то, что ориентация на будущее и стратегическое планирование более характерны для отцов (роль «кормильца» и стратегического планировщика), в то время как эмоциональная вовлеченность и ориентация на настоящее ассоциируются с материнством.

Предложенные критерии позволяют комплексно оценить взаимосвязь между темпоральностью личности родителей и их самоэффективностью. Сопоставление с зарубежными публикациями и отечественными исследованиями демонстрирует как общие

закономерности, так и специфические аспекты, обусловленные культурными и социально-ролевыми факторами. Новизна заключается в интеграции мультиаспектного подхода, позволяющего снизить субъективность при оценке данных конструкций и выбрать валидные методы измерения.

Заключение. В данной статье выделены критерии оценки взглядов ученых на проблему соотношения темпоральности личности родителей и их родительской самоэффективности. Выделенные критерии – ориентация на будущее, прошлое и настоящее, соответствие темпа жизни, влияние родительских установок, социально-контекстуальные факторы и гендерные различия – представляют собой основу для дальнейших эмпирических исследований. Предложенные критерии позволяют не только структурировать сложное явление, но и обеспечивают возможность разработки практических рекомендаций для повышения эффективности воспитательных стратегий, а также создания программ поддержки родителей, способствующих гармоничному развитию как их личностного пространства, так и благополучия детей.

Список использованной литературы:

1. Гвоздева, Т.А. Проблема темпоральности личности и самоэффективности в зарубежной и отечественной психологии / Т.А. Гвоздева, А.А. Стреленко // XVIII Машеровские чтения конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 25 октября 2024 г.: в 2 т. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – Т. 2. – С. 152–155. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/45157>
2. Гвоздева, Т.А. Актуальные проблемы темпоральности личности родителей / Т.А. Гвоздева, А.А. Стреленко // Психологический Vademecum: Психология: рефлексия настоящего в контексте будущего: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – С. 99–105. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/45717>
3. Гвоздева, Т.А. Понятие родительской самоэффективности в зарубежной и отечественной психологии / Т.А. Гвоздева, А.А. Стреленко // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы V Международной научно-практической конференции (12–13 декабря 2024 года) / под общ. ред. А.В. Черной; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд. ЮФУ, 2024. – С. 120–128. – URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=80370334>

Григорьева И.С.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Крестьянинова Т.Ю., канд. биол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, на 14.03.2024, количество лиц пенсионного возраста составляет 2 619 018 человек, что составляет 28,6 % от всего населения страны, количество проживающих в домах-интернатах для престарелых и инвалидов (взрослых) и для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития на конец года по территории Республики Беларусь составляет 18 186 человек [1]. Эти изменения в демографической структуре подчеркивают необходимость совершенствования технологий социальной работы, направленных на поддержку пожилых людей. Данная потребность возникает, во-первых,

в результате изменений в обществе, касающихся отношения к старению, и, во-вторых, связана с негативным влиянием чувства одиночества на пожилых людей.

В центрах социального обслуживания отрабатываются и применяются новые технологии социальной работы с пожилыми людьми. Так, пребывания в пансионате создаются специально для адаптации пожилых людей к новым условиям через общение в группе, организуются группы самопомощи и взаимопомощи. Пребывание в пансионате дает пожилым людям возможность не только бесплатного питания и медицинского обслуживания, но и поддерживает веру в себя и свою значимость для социума. Бесплатное питание, социальная помощь, бытовые услуги предоставляются престарелым и нетрудоспособным гражданам по месту жительства центрами социального обслуживания. Существенное значение в условиях кризисной обстановки в России имеет адресная социальная защита пожилых людей [2]. Она оказывается в первую очередь наиболее нуждающимся: одиноким пенсионерам, инвалидам, престарелым старше 80 лет [3].

Цель исследования – выявлении теоретических основ и обоснование практических подходов к разработке мероприятий социальной работы по преодолению проблемы одиночества пожилых людей в условиях социального учреждения интернатного типа.

Материал и методы. Исследование особенностей переживания одиночества в пожилом возрасте проводилось в Государственном учреждении «Витебский социальный пансионат «На Двине»». Нами применялись следующие методы: анализ документов, наблюдение, опрос респондентов в форме анкетирования, количественный анализ результатов анкетирования, качественный анализ.

Результаты и их обсуждение. Определена группа респондентов, в исследовании приняли участие восемьдесят четыре человека в возрасте от 60 до 83 лет, проживающих в Государственном учреждении «Витебский социальный пансионат «На Двине»». Было проведено анкетирование. Анкета содержала разные виды вопросов: закрытые (на них даны готовые варианты ответов) и полузакрытые (имеются вопросы, на которых респондент может высказать своё мнение).

Нами были получены следующие результаты: на вопрос «насколько часто вы ощущаете себя одинокими» 56% пожилых людей ответили «часто», 41% – «иногда», и только 3% ответили «никогда». На вопрос «когда чувствуете себя одинокими, что обычно предпринимаете?» 19 % опрошенных стараются найти себе собеседника, 21 % – читают книги или газеты, а основная часть (60%) – смотрят телевизор. Все опрошенные отметили, что боятся одиночества. Полученные данные, послужили основой для разработки и проведения мероприятий по улучшению качества жизни и преодолению проблемы одиночества одиноко проживающих граждан пожилого возраста. Основная идея которых заключается в оказании помощи – дать тепло, внимание и заботу одиноким престарелым людям, проживающим в пансионате. Примерами проведенных мероприятий являются: библиотерапия, школа православия, тренинг межличностных отношений, лекторий «Познавательная психология», общение со студентами-волонтерами.

На основании полученных результатов разработаны рекомендации по повышению эффективности преодоления одиночества пожилых людей:

1. Наладить отношения с соседями. Помнить, что порой пять минут разговора могут помочь вам почувствовать себя лучше.

2. Вести активный образ жизни. Простые, легкие и веселые занятия, как прогулка или игры с другом, могут помочь улучшить общее самочувствие, а также поддерживать связь с другими людьми.

3. Просить помощь. Иногда это самое сложное, однако, при симптомах депрессии наряду с чувством одиночества, например, потерей аппетита или нехваткой энергии, подумайте о том, чтобы обратиться к психологу.

4. Освоить социальные сети. Это позволит общаться с далекоживущими родственниками и возобновить общение со старыми друзьями в социальных сетях.

5. Заниматься творчеством. Это позволяет престарелому человеку отвлечься от своего одиночества и самореализоваться.

6. Развивать интеллект. По данным исследований, пенсионеры, занимающиеся тренировкой умственных способностей, редко страдают от психических расстройств и слабоумия в старости.

7. Участвовать в жизни общества. У каждого есть уникальные навыки и таланты, которыми они могут поделиться.

8. Закалять характер [4].

Закключение. Таким образом, проблема одиночества во всех возрастных категориях считается потенциальным источником стресса и причиной индивидуальных трагедий во всей сложности. Пансионат играет важную роль в помощи пожилым людям в преодолении одиночества, предлагая различные услуги, поддержку и мероприятия, направленные на создание комфортной и социальной среде.

Список использованной литературы:

1. Интерактивная информационно-аналитическая система распространения официальной статистической информации. Национальный статистический комитет Республики Беларусьет Республики Беларусь [Электронный ресурс] URL: <http://dataportal.belstat.gov.by/osids/rubric-info/1063260> (дата обращения: 30.01.2025).

2. Елютина, М. Э. Одинокое проживание и переживание одиночества в позднем возрасте / М. Э. Елютина, О.А Трофимова // Журнал исследований социальной политики. – №15 (1). – 2017. – С. 37-50.

3. Санникова, С. С. Переживание одиночества в пожилом возрасте / С. С. Санникова, И. С. Григорьева // Психологический Vademecum: Психология: рефлексия настоящего в контексте будущего : сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – 277-280. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/45761>

4. Рязанцева, В.Д. Социальная работа по преодолению одиночества пожилых людей в условиях стационарного учреждения социального обслуживания // Материалы XVII Международной конференции «Студенческий научный форум» URL:https://scienceforum.ru/2025/article/2018038104 (дата обращения: 30.01.2025).

Дорофеева А.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ НА ЭТАПЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

В современном мире вопросы агрессивного поведения среди молодежи приобретают особую актуальность, затрагивая различные аспекты их жизни. Агрессивность определяется как личностная характеристика, проявляющаяся в готовности к агрессии, а также как черта личности, которая является одной из важнейших характеристик поведения и поступков, определяющих и устанавливающих отношения между людьми. Характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями. Каждый возрастной этап имеет специфическую ситуацию развития и выдвигает определенные требования к личности. Адаптация к возрастным требованиям нередко

сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения [1]. Агрессивное поведение проявляется в человеке и под влиянием его индивидуальных особенностей. В возникновении агрессии участвуют такие факторы, как возраст, индивидуальные особенности и внешние физические и социальные условия. Но решающая роль в формировании агрессивного поведения индивида, по мнению большинства исследователей этого вопроса, отводится его социальной среде.

При поступлении в вуз начинается постепенное становление личности профессионала, меняются установки, ценности. Изменения в структуре субъекта происходят на личностном уровне и связаны с деятельностью. Происходит перестройка смысловых структур профессионального самосознания, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции; изменения в самой деятельности – в занятиях, средствах труда, видах труда, условиях труда.

Путь профессионального развития индивидуален, он определяется индивидуально-личностными характеристиками, ситуацией развития, общественными условиями, этапом развития общества и множеством других факторов. На каждой возрастной стадии профессиональное и личностное становление отличаются своим содержанием и динамикой.

Цель исследования – определение особенностей проявления агрессивности на этапе первичной профессионализации.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование – опросник уровня агрессивности Басса-Дарки; методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов. Исследование особенностей проявления агрессивности в юношеском возрасте проводилось на базе ВГУ имени П. М. Машерова г. Витебска. В обследовании приняли участие студенты 1-4 курсов. Объем обследуемой выборки составляет 30 человек (от 17 до 22 лет; средний возраст – 19 лет).

Результаты и их обсуждение. Исследование агрессивности проводилось с помощью «Опросника уровня агрессивности» Басса-Дарки, который позволяет диагностировать два вида враждебности (обида и подозрительность) и пять видов агрессии (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм и вербальная агрессия). При проведении исследования были установлены различия в проявлении агрессивности обучающихся на разных годах обучения при получении профессии в вузе. Данные представлены в таблице.

Таблица – Проявления агрессивности в зависимости от года обучения в вузе

шкала	курс	низ- кий	средний	повы- шен- ный	высокий	очень высокий	F
физическая агрессия	1	40%	20%	20%	10%	10%	0,42
	2	46,7%	26,6%	6,7%	20%	0%	
	3	100%	0%	0%	0%	0%	
	4	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	
косвенная агрессия	1	0%	20%	30%	30%	20%	0,99
	2	0%	20%	33,3%	26,7%	20%	
	3	0%	0%	100%	0%	0%	
	4	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	
Раздражение	1	0%	20%	10%	40%	30%	3,21*
	2	6,7%	13,3%	53,4%	13,3%	13,3%	
	3	100%	0%	0%	0%	0%	
	4	33,33%	33,33%	33,33%	0%	0%	

Негативизм	1	20%	20%	40%	10%	10%	0,49
	2	26,65%	40%	6,7%	26,65%	0%	
	3	100%	0%	0%	0%	0%	
	4	33,33%	0%	33,33%	33,33%	0%	
обида	1	0%	0%	30%	0%	70%	8,98***
	2	0%	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%	
	3	100%	0%	0%	0%	0%	
	4	33,33%	33,33%	33,33%	0%	0%	
подозритель- ность	1	0%	10%	20%	10%	60%	3,32*
	2	20%	20%	13,3%	26,7%	20%	
	3	0%	100%	0%	0%	0%	
	4	33,33%	33,33%	33,33%	0%	0%	
вербальная агрессия	1	30%	10%	40%	0%	20%	0,37
	2	0%	46,7%	33,3%	6,7%	13,3%	
	3	0%	100%	0%	0%	0%	
	4	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	
чувство вины	1	0%	40%	10%	10%	40%	3,60*
	2	13,3%	26,7%	26,7%	20%	13,3%	
	3	100%	0%	0%	0%	0%	
	4	100%	0%	0%	0%	0%	
агрессивность	1	10%	40%	40%	10%	0%	0,82
	2	6,7%	53,3%	33,3%	0%	6,7%	
	3	100%	0%	0%	0%	0%	
	4	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	
враждебность	1	0%	10%	20%	10%	60%	5,73**
	2	0%	40%	13,3%	40%	6,7%	
	3	0%	100%	0%	0%	0%	
	4	33,33%	33,33%	33,33%	0%	0%	

* – различия достоверны при $p \leq 0,05$;

** – различия достоверны при $p \leq 0,01$;

*** – различия достоверны при $p \leq 0,001$;

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень агрессивности и враждебности идет на снижение с возрастанием года обучения в вузе. Есть и исключения, на 3 курсе наблюдается очень широкий разброс, но к 4 курсу присутствует снижение уровня агрессивности и враждебности у всех.

Заключение. Таким образом по мере формирования профессиональной идентичности снижаются подростковые проявления агрессивности. Студенты становятся старше и мудрее по мере прохождения обучения и учатся оценивать информацию и ситуации более объективно.

Список использованной литературы:

1. Платонова, Н. М. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.

2. Шмуракова, М. Е. Реализация способностей студентов в условиях обучения в вузе / М. Е. Шмуракова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXIV (71) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 14 февраля 2019 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – Т. 2. – С. 32-34. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/17617> (Дата обращения 04.03.2025).

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВКЛЮЧЕННЫХ В ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В условиях современных социальных реалий волонтерство приобретает все большую актуальность, выступая важным ресурсом решения социальных проблем и развития гражданского общества. Волонтерство занимает серьезную нишу в различных сферах жизни современного общества. Этот феномен является одним из ведущих факторов формирования высоких нравственных ценностей и повышения чувства социальной ответственности. Управление волонтерской деятельностью должно способствовать вовлечению добровольцев в различные формы социальной активности, и сопровождаться углубленным анализом мотивов представителей этой социальной группы и других социальных факторов, формирующих культуру волонтерской активности [1], [2].

Волонтерство становится все более распространенным и признанным явлением во всем мире. С расширением добровольческой деятельности возникает необходимость понять факторы, которые мотивируют людей заниматься ею. Личностные факторы являются ключевым компонентом в объяснении участия в волонтерстве. Например, исследования Лизы Кастро (2016) показывают, что личностные черты, такие как эмпатия, альтруизм, самоопределение, могут существенно влиять на мотивацию к волонтерству. Люди с высоким уровнем эмпатии чаще склонны помогать другим и посвящать свое время волонтерской деятельности. Другие исследования, проведенные Майклом Стайнером (2018), подтверждают, что личностные факторы, такие как созидательность, ответственность, преданность и смысл жизни, также играют ключевую роль в принятии решения о занятии волонтерской деятельностью [3].

Материал и методы. В проведенном исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучение и анализ научной литературы по заявленной проблеме. Эмпирический этап исследования проводился с помощью следующих психодиагностических методик: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в модификации Д.А. Леонтьева, Шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман); методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов.

Результаты и их обсуждение. В таблице ниже представлены основные смысловые ориентации респондентов, включенных в волонтерскую деятельность (в таблице обозначены как группа респондентов -1) и не включенных в нее (в таблице обозначены как группа респондентов -2):

Таблица – Смысложизненные ориентации респондентов включенных и не включенных в волонтерскую деятельность

Шкала	Группа респондентов	Уровень		
		низкий	средний	высокий
Шкала 1 (цели в жизни)	1	0%	64%	36%
	2	33%	45%	22%
Шкала 2 (процесс жизни)	1	0%	82%	18%
	2	34%	55%	11%
Шкала 3 (результативность жизни)	1	0%	67%	36%
	2	22%	28%	50%
Шкала 4 (Локус контроля -Я)	1	0%	55%	45%
	2	22%	45%	33%
Шкала 5 (Локус контроля -Жизнь)	1	18%	64%	18%
	2	45%	33%	22%

Представленные в таблице данные показывают, что респонденты занимающиеся волонтерской деятельностью демонстрируют более высокий уровень чем респонденты не занимающиеся данным видом деятельности по шкалам: «Цели в жизни» (свидетельствует о наличии целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу); «Процесс жизни» (восприятие самого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом); «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» (оценка продуктивности и осмысленности своей жизни); «Локус контроля – Я» (соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора).

В исследовании установлено, что занятие волонтерской взаимосвязана с потребностью помогать другим ($F=17,6$; $p \geq 0,005$). Взаимосвязь между занятием волонтерской деятельностью и потребностью помогать другим является важным аспектом психологии мотивации и социального взаимодействия. Многие исследования подтверждают, что люди, имеющие выраженную потребность помогать другим, часто выбирают волонтерскую деятельность как способ удовлетворения этой потребности.

Заключение. В результате проведенного исследования было определено что личностные факторы мотивирует людей заниматься волонтерской деятельностью. Волонтерство – это не только способ помочь другим, но и возможность для личностного роста. Взаимосвязь между занятием волонтерской деятельностью и потребностью помогать другим является важным аспектом психологии мотивации и социального взаимодействия.

Список использованной литературы:

1. Певная, М.В. Волонтерство как социологическая категория: определение понятия / М.В. Певная // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – №2. – С. 118–126.
2. Корнеева Е.Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности / Е.Л. Корнеева // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 131–141.
3. Ковель, Т.А. Факторы развития волонтерства как социального института на международном уровне / Т.А. Ковель // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2019 – №2. – С. 92-94.

Жарикова Е.М.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Направленность личности является важной характеристикой психологического портрета личности и представляет собой совокупность устойчивых мотивов и целей, которые ориентируют деятельность человека и являются относительно независимыми от той или иной ситуации. Следует отметить, что направленность личности всегда социально обусловлена и формируется в процессе воспитания.

В психологии проблему направленности личности в разные годы изучали С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, Н.И. Непомнящая, М.Е. Каневская, Г.И. Катрич, В.В. Барцалкина, Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычев, Б.И. Додонов, Н.И. Рейнвальд и др. Вопросом формирования

направленности личности в подростковом и юношеском возрасте занимались Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова, А.В. Доронина, О.С. Жукова, О.В. Бойко и др. Так, Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова считают, что «направленность – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Причем в основе всех форм направленности личности лежат мотивы деятельности» [1, с. 127].

В современном обществе проблема формирования направленности личности молодых людей особенно актуальна в связи с изменениями в системе традиционных и культурных стереотипов. Глубина и значимость этих изменений находит осязаемое отражение в самовосприятии и предпочтениях человека в отношении направленности личности [2, с. 114].

В подростково-юношеском возрасте в большей степени утверждается самостоятельность личности. Но наряду с элементами взрослого статуса юноша все же сохраняет определенную степень зависимости, идущую из детства: это и материальная зависимость, и инерция родительских установок, связанных с руководством и подчинением. Неоднозначность положения юношества в семье и обществе и разноречивость требований к нему сближает этот период с подростковым и находит отражение в своеобразии психики.

А.В. Доронина в своих исследованиях показала, что «в юности происходит расширение временного горизонта – будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни юноши» [3, с. 69]. Целью исследования является изучение особенностей направленности личности в подростковом и юношеском возрасте.

Исследование особенностей направленности личности в подростковом и юношеском возрасте проходило на базе ГУО «Средняя школа №4 г. Орши». В нем принимали участие 30 учащихся обоих полов в возрасте 14-16 лет. Испытуемые были разделены нами на две группы: группа А – учащиеся подросткового возраста (14 человек); группа Б – учащиеся юношеского возраста (16 человек). Такое разделение связано с тем, что направленность личности при переходе из подросткового к юношескому возрасту может значительно изменяться.

Материал и методы. В процессе исследования нами применялась «Ориентировочная (или ориентационная) анкета Б. Басса».

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим результаты ориентационной анкеты Б. Басса (рисунок).

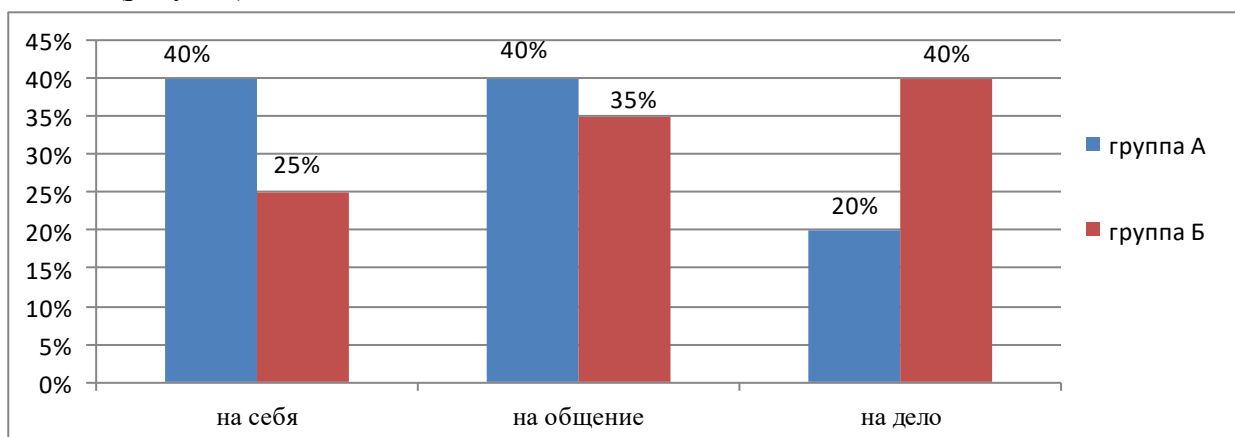


Рисунок – Показатели направленности личности учащихся, %

Из данных рисунка мы видим, что в группе А у учащихся в равной степени (по 40%) преобладает направленность на общение и направленность на себя, направленность на дело является ведущей лишь у 20 % учащихся данной группы. Это можно связать с возрастными особенностями подросткового периода. Так, общение, в частности, общение со сверстниками, становится ведущей деятельностью в подростковом возрасте. Это выражается в стремлении при любых условиях поддерживать хорошие отношения с людьми, в ориентации к совместной деятельности, нацеленности на социальное одобрение, зависимости от группы, потребности в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Направленность на себя у подростков объясняется склонностью подростков к эгоцентризму, что также является особенностью данного возрастного периода. Ориентация на себя может выражаться у подростков в ориентации на прямое вознаграждение и удовлетворение, агрессивности в достижении статуса, властности, склонности к соперничеству, раздражительности, тревожности, интровертированности.

В группе Б у учащихся преобладает направленность на дело (40 %), направленность на общение выявлена у 35 % учащихся, направленность на себя является ведущей лишь у 25 % респондентов. Преобладание в данной группе направленности на дело можно связать с тем, что в юношеском возрасте на первый план начинает выходить вопрос профессионального самоопределения, учащиеся начинают задумываться о своем будущем, выбирать профессию, знакомиться с достоинствами и недостатками той или иной специальности. Многие молодые люди и девушки начинают понимать, кем они хотят быть. Их учебная деятельность начинает ориентироваться на подготовку к поступлению, в ней начинают формироваться будущие деловые качества.

Направленность на общение в группе Б также занимает важное место (35 %). В юношеском возрасте сохраняется стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Также прослеживается важность для них социального одобрения ближайшего окружения, потребность в эмоциональных контактах и одобрении близких, зависимости от группы сверстников.

Заключение. В ходе исследования было выявлено, что различные виды направленности личности у подростков и юношей развиты неодинаково: у подростков преобладает направленность на себя и на общение, у юношей – ориентация на дело. Данные результаты отражают особенности подросткового и юношеского возраста: у подростков – максимальное расширение круга общения, установление стабильных, тесных и близких взаимоотношений с окружающими; у юношей – начало профессионального самоопределения, начальное формирование будущих деловых качеств.

Список использованной литературы:

1. Голованова, Н.Ф. Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка / Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 126-134.
2. Доронина, А.В. Особенности развития личности в подростковом возрасте / А.В. Доронина // Моя профессиональная карьера. – 2020. – Т. 3. – № 19. – С. 113-118.
3. Жукова, О.С. Особенности направленности личности подросткового и юношеского возраста / О.С. Жукова, О.В. Бойко // Проблемы теории и практики современной психологии: Материалы XXII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 30-летию факультета психологии ИГУ / Редкол.: И.А. Конопак [и др.] – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. – С. 68-71.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РАЗЛИЧНЫХ ТЕОРИЙ

Проблема интернет-зависимости стала одной из наиболее актуальных тем исследований в области психологии и социологии с начала XXI века. С развитием цифровых технологий и повсеместным распространением интернета зависимость от виртуального пространства превратилась в серьёзную социальную проблему. Интернет-зависимость оказывает влияние на когнитивное развитие, эмоциональное состояние и социальные связи человека, что делает необходимым комплексный подход к её изучению. В последние годы исследователи сосредоточились на изучении различных аспектов интернет-зависимости, включая её влияние на психологическое здоровье, когнитивные процессы, а также социальные и поведенческие последствия чрезмерного использования цифровых технологий [1, с. 72–83].

Одним из ключевых подходов к пониманию механизмов формирования интернет-зависимости является теория социального научения Альберта Бандуры [2], которая предполагает, что поведение человека формируется под влиянием окружающей среды и социальных взаимодействий. Кроме того, важными аспектами изучения интернет-зависимости являются теории технологической зависимости, которую впервые предложил в 1995 г. М. Д. Гриффитс [3, с. 225-239] и когнитивного диссонанса, предложенная Леоном Фестингером в 1957 году [4], которые помогают понять внутренние психологические процессы, ведущие к формированию аддиктивных моделей поведения. Современные зарубежные исследования подчеркивают важность комплексного подхода к изучению интернет-зависимости.

Цель данной статьи – проанализировать существующие теоретические подходы к изучению интернет-зависимости. В работе будут рассмотрены как отечественные, так и зарубежные источники, опубликованные за последние несколько лет, включая исследования российских и белорусских авторов, таких как И.П. Иванова, А.Ю. Егоров, Н.А. Кузнецова, Е.А. Петрова [7, 8], а также зарубежные публикации, что позволит более полно охватить рассматриваемую проблему и определить перспективы её дальнейшего изучения [9].

Материал и методы. В ходе исследования были проанализированы работы, посвящённые теории социального научения и интернет-зависимости. Основными методами исследования стали теоретический анализ и обобщение литературных источников, а также анализ случаев интернет-зависимости среди подростков. Материалы исследования включают научные статьи, диссертации, книги и отчётные исследования, опубликованные в различных научных журналах и сборниках. Объектом исследования является феномен интернет-зависимости и его влияние на когнитивное развитие, эмоциональное состояние и социальное поведение пользователей.

Результаты и их обсуждение. Анализируя ключевые аспекты *теории социального научения* применительно к интернет-зависимости, можно сделать несколько важных выводов. Во-первых, ключевую роль в формировании поведенческих стереотипов, связанных с использованием интернета, играет процесс моделирования. Молодые люди, особенно подростки, активно следят за своими сверстниками и популярными блогерами, перенимая их привычки и модели поведения [7, с. 28-32]. Если эти ролевые модели демонстрируют постоянное пребывание в интернете, то вероятность возникновения интернет-зависимости значительно возрастает.

Во-вторых, социальное подкрепление, получаемое в виде лайков, комментариев и других форм обратной связи, усиливает зависимость от интернета. Согласно А. Бандуре [2], социальное подкрепление – это процесс, при котором поведение усиливается за счёт положительных последствий. Эти аспекты формируют у пользователей ощущение одобрения и принятия, что приводит к желанию повторять действия, за которые они получают положительное внимание. Положительные эмоции, возникающие в ответ на взаимодействие с другими пользователями, создают ощущение удовлетворённости и повышают самооценку. Исследования показывают, что около 80% подростков связывают свою самооценку с количеством лайков и комментариев, которые они получают в социальных сетях [10, с. 78–89].

Кроме того, следует учитывать влияние виртуального окружения на формирование интернет-зависимости. Виртуальные сообщества создают особую среду, в которой пользователи могут взаимодействовать и поддерживать свою зависимость через социальные сети. Ощущение принадлежности к группе или сообществу может приводить к увеличению времени, проводимого в интернете, что является ещё одной формой социального подкрепления [11, с. 89–101].

Согласно *теории когнитивного диссонанса* Леона Фестингера, люди испытывают дискомфорт, когда их убеждения и поведение противоречат друг другу. Например, человек может осознавать, что проводит слишком много времени в интернете, но продолжает это делать, потому что получает от этого удовольствие. Это приводит к когнитивному диссонансу, который человек пытается разрешить разными способами: рационализируя своё поведение («Я провожу время в интернете, чтобы расслабиться») или отрицая проблему («Это не зависимость, я просто люблю узнавать что-то новое в интернете»).

Теория дефицита внимания объясняет, почему некоторые люди испытывают трудности с концентрацией и управлением вниманием. Согласно исследованиям, существует прямая связь между интернет-зависимостью и дефицитом внимания. Люди, страдающие от дефицита внимания, могут искать в интернете способ компенсировать недостаток стимуляции и мотивации. Постоянное переключение между различными веб-страницами, социальными сетями и приложениями создаёт иллюзию активности и удовлетворения потребностей, но на самом деле только усугубляет проблему.

Закключение. Новизна исследования заключается в комплексном подходе, объединяющем социально-психологические, когнитивные и нейрофизиологические аспекты интернет-зависимости. Практическое значение работы заключается в возможности применения результатов при создании образовательных и терапевтических стратегий, направленных на осознанное использование цифровых технологий.

Проведённый нами теоретический обзор позволяет сделать несколько важных выводов. Теория социального научения объясняет, как моделирование поведения и социальное подкрепление способствуют развитию интернет-зависимости, особенно среди подростков. Теория когнитивного диссонанса помогает понять, как люди рационализируют свою зависимость, а исследования в области дефицита внимания объясняют, почему интернет становится механизмом компенсации недостатка концентрации. Наиболее эффективным подходом к изучению интернет-зависимости является комплексный анализ, объединяющий различные теоретические перспективы. Будущие исследования должны учитывать индивидуальные психологические особенности пользователей, влияние социальных факторов и технологических изменений, чтобы предложить более точные и действенные методы борьбы с интернет-зависимостью.

Список использованной литературы:

1. Игнатова, Ю. П. Исследование цифровых технологий на когнитивные способности человека (обзор) / Ю.П. Игнатова [и др.]. // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 4. – С. 72–83.
2. Бандура, А. Теория социального научения. – СПб. : Евразия, 2000. – 318 с.
3. Гриффитс М. Д. Технологические зависимости / М. Д. Гриффитс // Клиническая психология форум. – 1995. – № 76.
4. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.
5. Булычева Е.В. Нейробиологические основы формирования поведения и употребления подростками психоактивных веществ (обзор литературы) // Гигиена и санитария. – 2022. – Т. 101, № 4. – С. 449–452.
6. Шмаков А.В. Влияние социальных сетей на качество жизни молодежи. Экспериментальная проверка // Terra Economicus. – 2020. – Т. 18, № 4. – С. 126–148.
7. Иванова, И. П. Профилактика интернет-зависимости подростков / И. П. Иванова, Е. В. Груздева // Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: проблемы, опыт, перспективы: сб. трудов конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 28-32.
8. Егоров, А. Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – С. 182.
9. Кочетков, Н. В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов/ Н.В. Кочетков // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 11. – № 1. – С. 27-54.
10. Сидоров, В. А. Интернет-зависимость и самооценка подростков: эмпирическое исследование / В. А. Сидоров // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 78-89.
11. Коваленко, Д. С. Виртуальные сообщества как фактор интернет-зависимости / Д. С. Коваленко // Журнал исследований молодежи. – 2021. – Т. 12, №1. – С. 89-101.

Зинатшина Я.И.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ

Изучением проблемы отклоняющегося поведения занимались такие ученые как Д.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В.Петровский, К.К. Платонов, Д.Б. Эльконин и другие, внесшие огромный вклад в изучение данного вопроса [1]. На сегодня у подростков отмечается тенденция к проявлению отклонений в поведении, что делает данную проблематику особенно актуальной. Под акцентуацией характера понимается крайний вариант нормы, который характеризуется чрезмерным усилением отдельных черт характера личности. Закрепление определённых черт затрудняют полноценную социальную адаптацию подростка, что в дальнейшем может вызвать определённые отклонения в его поведении. Акцентуация характера в большинстве случаев имеет сочетание с отклоняющимся поведением, проявляющееся в виде противоправных действий. Но не каждое поведение с акцентуированным характером является отклоняющимся и также не всякое отклоняющееся пове-

дение демонстрируют люди с акцентуированным поведением. Изучением взаимосвязи акцентуации характера с возможными отклонениями в поведении занимались такие учёные как К. Леонгард, А.Е. Личко [2]. Таким образом, была сформулирована следующая цель: установить влияние акцентуаций характера на отклоняющееся поведение, а также стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Материал и методы. Целью эмпирического исследования является установление влияния акцентуаций характера на отклоняющееся поведение, а также стратегии поведения в конфликтной ситуации у учащихся 8-х и 9-х классов. Исследование проводилось при помощи следующего диагностического инструментария: методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), тест-опросник «Акцентуации характера и темперамента» (Г. Шмишек, К. Леонгард), методика «Выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации» (У. Томас, Х. Килманн), дисперсионный анализ (однофакторный).

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения эмпирического исследования был использован дисперсионный анализ (однофакторный) для изучения влияния акцентуаций личности на отклоняющееся поведение у подростков. В результате исследования было выявлено различие по шкале «педантичность» по половому признаку ($F=6,29$; $p \leq 0,02$): мужской демонстрирует низкий уровень педантичности, женский – высокий. Это указывает на то, что учащиеся мужского пола не склонны к ригидности, не отмечают долгие переживания травмирующих событий, в конфликты вступает редко, выступая скорее пассивной, чем активной стороной. Учащиеся женского пола склонны к ригидности, отмечается долгие переживания травмирующих событий, склонны выступать активной стороной в конфликте, пунктуальны, особое внимание уделяют чистоте и порядку. В результате исследования было выявлено, что уровень по шкале «застревание» влияет на показатель уровня волевого контроля ($F=5,68$; $p \leq 0,02$). Учащиеся, демонстрирующие высокий уровень по шкале «застревание», демонстрируют делинквентный показатель по уровню волевого контроля. Высокий уровень застревания проявляется в умеренной общительности, занудливости, склонности к нравоучениям, неразговорчивости. Проявляют настороженность и недоверчивость по отношению к людям, чувствительны к обидам и огорчениям, уязвимы, подозрительны. Учащиеся при низком уровне застревания демонстрируют высокий уровень волевого контроля. Это проявляется в самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений. В результате проведенного исследования было выявлено, что уровень по шкале «возбудимость» влияет на показатель уровня соперничества ($F=7,36$; $p \leq 0,02$). Учащиеся, демонстрирующие низкий уровень по шкале «возбудимость», склонны в конфликтной ситуации периодически прибегать к стратегии соперничества. Учащиеся, демонстрирующие высокий уровень контроля над влечениями и побуждениями, склонны в некоторых ситуациях отстаивать личные интересы в конфликте, при этом, не учитывая пожелания своего оппонента. Однако бывают ситуации, в которых респонденты могут прислушаться к мнению иной стороны, учесть ее интересы или не стремятся решить ситуацию вовсе. При высоком уровне возбудимости, опираясь на данные графика, подростки часто прибегают к стратегии соперничества. Возбудимость характеризуется недостаточной управляемостью, ослабленным контролем над влечениями и побуждениями. Также характерна повышенная импульсивность, инстинктивность, грубость, занудство, угрюмость, гневливость, склонность к хамству и брани, к трениям и конфликтам. В конфликтной ситуации учащиеся с данной акцентуацией характера часто прибегают к агрессивным действиям по отношению к оппоненту, игнорируют его интересы и потребности, отстаивая исключительно свою точку зрения. При среднем уровне возбудимости учащиеся не склонны применять стратегию соперничества в межличностном общении.

Закключение. Проведенное нами исследование демонстрирует связь акцентуаций с отклоняющимся поведением в подростковом возрасте. Установлено, что часть учащихся проявляет склонность к самоповреждающему, саморазрушающему и делинквентному поведению, что свидетельствует о низком уровне организационного контроля. У подростков преобладает истероидная акцентуация характера, что проявляется в демонстративности, стремлении к привлечению внимания. По результатам дисперсионного анализа также выделены стратегии поведения в конфликтных ситуациях, среди которых наиболее частыми являются избегание и соперничество. Это обуславливает отсутствие стремления к сотрудничеству и ориентации на свои интересы. Дисперсионный анализ (однофакторный) показал влияние акцентуаций на уровень волевого контроля и поведения в конфликтных ситуациях. Например, высокий уровень застревания связан с низким волевым контролем, высокий уровень возбудимости способствует частому выбору стратегии соперничества, что сопровождается последующими агрессивными действиями.

Список использованной литературы:

1. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – А.Е. Личко. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 318 с.

Зиневич С.И.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ИХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО СТАТУСА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Учащение проявления агрессии является сегодня одной из острейших социальных проблем нашего общества. Агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу [1].

Важность специального изучения агрессивного поведения у подростков определяется его значительной возрастной спецификой. Подростковый возраст является самым затяжным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в онтогенетическом формировании. Данный возраст характеризуется резкими, качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития [2].

В социально-психологических исследованиях агрессии традиционно уделялось внимание изучению природы ее возникновения, специфике ее проявления в разных возрастах, гендерных различий в агрессивном поведении, различий в проявлении агрессии в зависимости от ситуационных факторов, социальных условий, влияющих на возникновение агрессии.

Открытыми остаются вопросы, касающиеся нарушения межличностных отношений вследствие проявления агрессии, а также вопросы сущности этих феноменов в подростковом возрасте. *Цель исследования* – изучить влияние агрессивного поведения подростков на их межличностный статус в группе.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (сравнительный анализ современной научной и периодической литературы); эмпирическое исследование – методика диагностики показателей и форм агрессии (Басса-Дарки), методика межличностных отношений А.А. Рукавишникова (ОМО), методика «Индивидуально-типологический

опросник» (Л.Н. Собчик), а также методы математической обработки полученных результатов. В исследовании приняли участие 62 учащихся в возрасте 16 – 17 лет.

Результаты и их обсуждение. Теоретический анализ позволил выявить основные направления исследования агрессивности: теория переноса возбуждения (Д. Зильманн), когнитивные модели агрессивного поведения (Л. Берковиц), фрустрационные теории (Дж. Доллард, Н. Миллер), теория социального научения (А. Бандура), инстинктивистские теории агрессивности (К. Лоренц, З. Фрейд, У. Макдауголл), социально – интеракционистская теория принудительного действия (С. Фешбах). Показаны исследования агрессивности в рамках психологических подходов к проблеме личности: в психоаналитическом (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг), социально-бихевиористском (Дж. Роттер, А. Бандура), когнитивном (Дж. Келли, Л. Берковиц), диспозициональном (Г. Оллпорт) и гуманистическом (А. Маслоу) подходах. Дана характеристика агрессивности по внешним проявлениям и внутренним аспектам. Представлен анализ агрессивных проявлений, характерных для подросткового возраста. С учетом принятого в качестве основы исследования субъектно-личностного, системного и структурно-функционального теоретико-методологических подходов в работе используются определения агрессивности и агрессии, данные Л.М. Семенюк, как наиболее полные и отражающие существенные характеристики явлений, не противоречащие используемой в работе методологии [3, 4].

В ходе исследования по методике Басса-Дарки, оценивающей различные формы феномена агрессии, выявлено, что большее процентное соотношение было набрано по шкале «вербальная агрессия» и «косвенная агрессия». Большинство подростков выражает негативные чувства как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы), а агрессия окольным путем направлена на другое лицо или ни на кого не направлена. Норма агрессивности (средний уровень) свойственна 25% подросткам, ниже нормы (низкий уровень) наблюдается у 75 % подростков, превышающих норму не обнаружено. Низкий показатель индекса враждебности не выявлен среди данной выборки, большинству учащихся присуща норма – 75%, а враждебность выше нормы выявлена лишь у 25% подростков. Индекс агрессивности ни у одного из испытуемых не превысил норму, патологично агрессивных не выявилось. Также индекс враждебности у большинства оказался в рамках нормы.

В ходе исследования по методике А.А. Рукавишникова было выявлено, что 63% опрошенных чувствуют себя хорошо среди людей и будут иметь тенденцию искать связи, 18% – не чувствуют себя хорошо среди участников коллектива и имеют склонность избегать общения, 19% подростков выражают потребность быть полезным коллективу, и у 35% – наблюдается тенденция общаться с небольшим количеством людей.

39% опрошенных имеют высокие значения контроля, что свидетельствует о том, что подростки стараются брать на себя ответственность и ощущают важность своей роли в коллективе. При этом 30% учащихся имеют низкие значения контроля – они избегают самостоятельно решать и брать на себя ответственность, 13% подростков колеблются при принятии решений, и 38% – не контролируют себя.

Результаты изучения межличностной потребности в аффекте показали, что 23% опрошенных имеют высокое значение аффекта, что предполагает склонность устанавливать близкие чувственные отношения; 49% подростков имеют низкое значение аффекта, что позволяет судить об осторожности при установлении близких интимных отношений; 38% учащихся требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним более близкие эмоциональные отношения и 29% опрошенных осторожны при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения.

Анализ результатов по методике «Индивидуально-типологический опросник» (Л.Н. Собчик) показал, что для подростков характерна степень выраженности индивидуально-типологических свойств на уровне акцентуации и дезадаптации.

Показатели по шкале «Эмотивность» на уровне акцентуации имеют 72,6% подростков, что говорит о мотивационной неустойчивости, изменчивости настроения, из них у 9,7% эмотивность на уровне дезадаптации, что указывает на состояние эмоциональной напряженности. Избыточно выраженные показатели экстраверсии имеют 30,6% подростков. Сензитивность и тревожность являются дезадаптирующими свойствами у 17,7% и 14,5% подростков соответственно, что отражает склонность к навязчивым страхам и свидетельствует о невротической структуре переживаний. У 62,9% подростков тревожность выражена на уровне акцентуации, что, указывает на повышенную мнительность, боязливость. На уровне акцентуации так же выражены: ригидность у 66,1%, агрессивность у 59,7%, спонтанность у 54,8%, указывающие на подвластность индивида воздействию среды (гетерономность), склонность к педантизму и настороженной подозрительности. Дезадаптивные свойства по шкале «Спонтанность» выявляются у 12,9% подростков, по шкале «Агрессивность» – у 11,3%, по шкале «Ригидность» – у 6,5% подростков – проявляются как более выраженная ориентация не на средовое воздействие, а на собственные, субъективно обусловленные установки (гомономность), отличаются выраженной изменчивостью настроения, мотивационной неустойчивостью, повышенной эмотивностью, чертами демонстративности (личность, ищущая признания).

Влияние агрессивного поведения подростков на межличностные отношения в группе можно установить благодаря корреляционному анализу. Для этого можно посмотреть взаимосвязь по каждому компоненту агрессивного поведения подростков. Корреляционный анализ позволил выявить следующие положительные связи:

- косвенная агрессия коррелирует с «отношением с родными и близкими», «отношением с социальным окружением», «социальным статусом», «социально-экономическим положением», «включением: интерес субъекта к другим», «включением: интерес других к субъекту»;
- раздражение взаимосвязано с «отношением с родными и близкими»;
- негативизм коррелирует с «отношением с родными и близкими», «социальным статусом» и «включением: интерес других к субъекту»;
- обида взаимосвязана с «включением: интересом субъекта к другим»;
- чувство вины коррелирует с «социально-экономическим положением».

Таким образом, наибольшее количество корреляционных связей имеет показатель «косвенная агрессия» и «негативизм», которые в большей степени влияют на межличностные отношения в группе.

Вывод. Исследование показало, что наибольшее процентное соотношение было набрано по шкале «вербальная агрессия» и «косвенная агрессия». Было выявлено, что для подростков характерна степень выраженности индивидуально-типологических свойств на уровне акцентуации и дезадаптации. Влияние агрессивного поведения подростков на межличностные отношения в группе мы устанавливали благодаря корреляционному анализу. Исследование показало, что наибольшее количество корреляционных связей имеет показатель «косвенная агрессия» и «негативизм», которые в большей степени влияют на межличностные отношения в группе. Становится очевидно, что рассматриваемые компоненты межличностных отношений имеют взаимное влияние друг на друга и воздействуя на один, можно корректировать другой с целью улучшения желаемых показателей.

В результате проведенного исследования была разработана примерная программа психокоррекционной работы с агрессивными подростками, направленная на снижение агрессивности подростков через развитие коммуникативных навыков, социальной компетенции, рефлексии и позитивных способов действия в различных конфликтных ситуациях. Также были разработаны рекомендации родителям и педагогам при взаимодействии с подростками, имеющим агрессивное поведение.

Список использованной литературы:

1. Гросс, А.А. Биологические и социальные предпосылки школьной агрессии на примере подросткового возраста / А.А. Гросс // Вопросы гуманитарных наук. – 2017. – № 5 (92). – С. 31-34.
2. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. -СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
3. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Пер. с англ. / А.Бандура, Р. Уолтерс. – М., 2000. – 508 с.
4. Колосова, С. Агрессия и агрессивность / С. Колосова // Школьный психолог. – 2000. – № 27. – С. 20.
5. Бэрн, Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрн, Н. Кэпп, Н. Миллер. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.

Иваньева И.О.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Семенова Н.С., старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Девиантное поведение представляет собой серьезную общественную проблему, которая оказывает негативное влияние на общество в целом. Это поведение может проявляться в различных формах, таких как насилие, преступления, нарушения правил и норм общения. Лица, проявляющие девиантное поведение, часто сталкиваются с проблемами адаптации в обществе, испытывают трудности в установлении отношений с окружающими и получают негативные реакции со стороны общества [1]. Одной из основных причин девиантного поведения является отсутствие социальной поддержки и воспитания, низкий уровень образования, неблагоприятные условия семьи и среды обитания, негативное влияние окружения, отсутствие адекватных образцов поведения. Также на девиантное поведение могут влиять факторы личности, такие как психологические особенности, низкая самооценка, стрессовые ситуации [2].

Материал и методы. Анализ и систематизация научной психолого-педагогической литературы; методы сбора эмпирических данных (анкетирование); методы обработки и интерпретации результатов: интерпретации, обобщение и математическая обработка результатов.

Результаты и их обсуждение. Исследование склонности к проявлению девиантных форм поведения у подростков проходило на основе анкетирования, в котором приняло участие 28 несовершеннолетних в возрасте от 14 до 15 лет, из них 67,9% – девушки, 32,1% – юноши.

Подросткам было предложено порассуждать над тем, какие чувства и эмоции они испытывают, в тех ситуациях, когда им приходится солгать. 25% отмечают, что в таких ситуациях они не ощущают «муки совести» и им по большому счету все равно на то, что они сказали неправду. 35,7% ответили, что когда они лгут, то после их мучает совесть. Для еще 35,7% эмоции и чувства после того, как они соврали зависят от определенных обстоятельств. 3,6% из числа школьников скорее не испытывают никаких эмоций, чем длительно переживают от произошедшей ситуации.

Школьникам было предложено отметить степень их вовлеченности во внеурочных и классных мероприятиях. Большинство, а именно 82,1%, участвовали в мероприя-

тиях такого рода пару раз, из них 32,1% очень понравилась заниматься общественной деятельностью и они хотели бы продолжить участвовать в различных мероприятиях. Однако, 28,6% больше не хотели бы заниматься общественной деятельностью. Оставшиеся 17,9% никогда не участвовали в общественной жизни школы и класса, так как им это совершенно неинтересно. 21,4% опрошенных школьников очень переживают о том, что о них думают их друзья и знакомые, тревожатся о мнении окружающих. 10,7% подростков думают, что мнение окружения, скорее всего, волнует их. 25% респондентов лишь иногда задумываются, о том, какое мнение они произвели на своих друзей или знакомых.

Для 42,9% мнение социального окружения не имеет никакого значения. Школьники ответили, что им абсолютно все равно на то, что о них думают и говорят другие люди, а также их не волнует, какое мнение о них складывается среди знакомых и друзей. 42,9% респондентов стремятся примерно вести себя в учебном заведении для того, чтобы не получить замечание. 53,6% опрошенных также стараются вести себя хорошо, однако не всегда их заботит возможность получить какое-либо замечание. 28,6% признают, что совершенно не следят за своим поведением в стенах школы, а возможность получить замечания их совершенно не волнует.

75% подростков ответили, что никогда не употребляют алкогольные напитки. 10,7% из числа опрошенных школьников признаю, что иногда, по праздникам, они могут выпить немного алкоголя. 14,3% учеников открыто отмечают, что они употребляют алкогольные напитки.

Среди подростков 17,9% уже имеют зависимость от никотина и курят на постоянной основе. 7,1% ответили, что не имеют зависимости от обычных и электронных сигарет, однако иногда могут их покурить. 75% респондентов утверждает, что они никогда не курят.

Большинство школьников ответили, что у них иногда возникают вспышки агрессии – 57,2%. 10,7% никогда не замечали у себя ярко выраженных агрессивных поступков. У 32,1% подростков вспышки агрессии происходят на постоянной основе.

64,3% учащихся уверяют, что никогда не совершали какие-либо противозаконные и противоправные действия. 28,6% считают, что иногда им доводилось совершать нечто противозаконное. 7,1% уверенно ответило, что они когда-либо совершали противозаконный поступок.

Заключение. Таким образом, можно говорить о том, что у небольшой части подростков есть тенденция к проявлению различных форм девиантного поведения. Данные, полученные в ходе исследования, обуславливают необходимость проведения различного рода мероприятий, направленных на преодоление и предупреждение девиантного поведения в учреждении образования, а также активизацию профилактической работы со стороны социально-педагогической и психологической службы.

Список использованной литературы:

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. Абитов, И.Р. Психология девиантного поведения: учебно-методический комплекс / И.Р., Абитов. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 63 с.

КОНФЛИКТЫ В СРЕДЕ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Межличностные конфликты играют важную роль в жизни каждого человека, развитии личности, жизнедеятельности, учреждения образования, и любой другой организации, государства, общества. Соответственно, в настоящее время проблема межличностного конфликта является актуальной как в педагогическом процессе, так и в повседневной жизни людей всех возрастных категорий.

Процесс образования невозможен без присутствия конфликтов различного характера. Межличностный конфликт – это значимое явление в сфере образования, которое нельзя игнорировать и которому должно быть уделено достаточное внимание со стороны всех специалистов и педагогов учреждения образования. Современные обучающиеся подросткового возраста отличаются от сверстников предыдущих поколений рядом социально-психологических особенностей. Так, среди них отмечается повышенная конфликтность. Обусловлено это тем, что подростковый возраст является критическим периодом, затрагивающим физиологическое и психологическое здоровье личности [1].

Конфликтное поведение широко распространенное явление в подростковом возрасте. Оно выступает способом утверждения своей позиции, как в отношениях со взрослыми, так и в отношениях со сверстниками. Ведь именно этот период жизни является самым сложным – наступает кризис подросткового возраста [2].

Возрастание актуальности проблематики изучения конфликтов в психологической науке и его влияния на личность в последние годы сочетается со снижением количества научных публикаций исследований в этой области, что со всей очевидностью свидетельствует об актуальности представленной темы публикации.

Цель исследования – выявление особенностей уровня конфликтности личности учащихся подросткового возраста.

Материал и методы. Выборка: обучающиеся в количестве 25 человек в возрасте 14- 15 лет (из них: 10 представителей мужского пола, 15 представителей женского пола). Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 25 г. Витебска». В исследовании использован тест «Уровень конфликтности личности» (автор: В.И. Андреев). Данная методика позволяет выявить уровень конфликтности личности (высокий, средний, низкий). Методика включает 12 вопросов, на которые необходимо дать положительный или отрицательный ответ. Тест состоит из 14 вопросов, на каждый из которых возможно три варианта ответов (а, б, в). Для расшифровки результатов теста необходимо использовать ключ. В зависимости от числа баллов по тесту, делается вывод об уровне развития конфликтности. Также в исследовании использовался тест-опросник «Степень конфликтности» А. Розановой. Цель вышеуказанного опросника – диагностирование степени конфликтности личности и адекватности ее восприятия и оценивания [3].

Результаты и их обсуждение. На основании обработки полученных данных были получены определенные результаты, показывающие уровень конфликтности личности подросткового возраста. Так, согласно методике В.И. Андреева, у 6 подростков (24%) выявлен уровень конфликтности личности, определяемый автором теста, как «ближе к среднему». Ниже среднего уровень конфликтности зафиксирован у 1 участника исследования, что составляет 4% от всей группы респондентов. Средний уровень конфликтности личности свойственен 5 подросткам (20%). Уровень конфликтности личности, определяемый как «выше среднего», был зафиксирован у 3 подростков

(12%). Высокий уровень конфликтности личности имеют 5 подростков, а очень высокий – 3 подростка, что составляет 20% и 12% соответственно. Низкий уровень конфликтности имеют 2 подростков или 8% от всей группы испытуемых (рисунок 1).

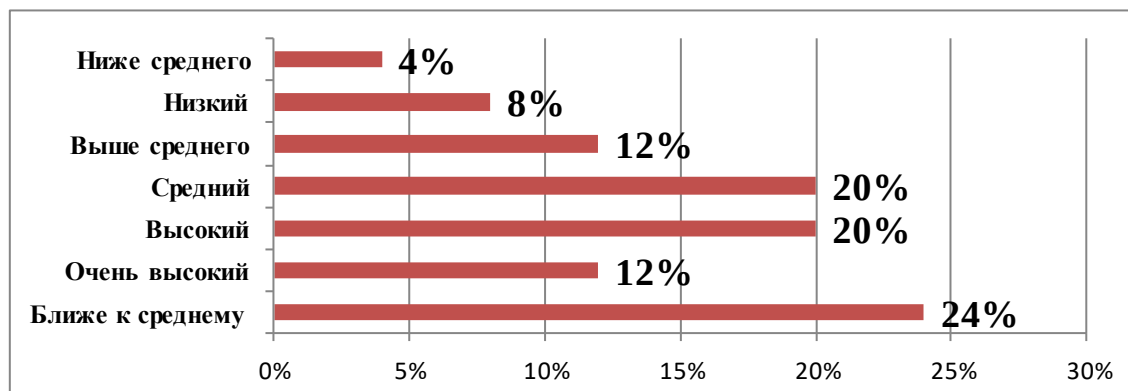


Рисунок 1 – Распределение респондентов по группам согласно результатам теста «Уровень конфликтности личности» (В.И.Андреева)

Соответственно, у большинства опрошенных выявлен уровень конфликтности «ближе к среднему», «средний», «очень высокий».

Далее представим результаты исследования по тесту-опроснику «Степень конфликтности» А. Розановой. Так, очень высокий уровень конфликтности наблюдается у 2 участников исследования, что составляет 8% от всей группы. Высокий уровень конфликтности зафиксирован у 6 участников исследования (24%). Выраженная конфликтность наблюдается у 3 учащихся или 12% от группы. Средний уровень конфликтности был зафиксирован у 11 подростков или 44% от группы. У 3 подростков, принявших участие в исследовании, имеется склонность к избеганию конфликтных ситуаций (12%) (рисунок 2).

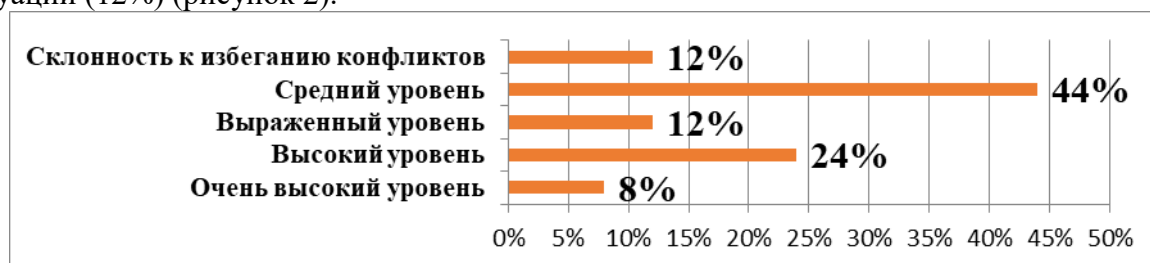


Рисунок 2 – Распределение респондентов по группам согласно результатам теста-опросника «Степень конфликтности» А. Розановой

Заключение. Соответственно у большинства испытуемых межличностные отношения развиваются преимущественно по типу избегания конфликтов, товарищества, а нередко и дружбы. Однако есть подростки с выраженной и высокой степенью конфликтности, что может приводить к ситуации соперничества, т.е. к возникновению межличностных конфликтов. Результаты исследования предполагают обязательность проведения мероприятий, направленных на профилактику межличностных конфликтов среди подростков. Мероприятия направлены на обучение методам нахождения решения в конфликтных ситуациях; оказание помощи участникам научиться непредвзято оценивать конфликтную ситуацию и скорректировать свое поведение в сторону снижения его конфликтности (снять конфликтность в личностно-эмоциональной сфере).

Список использованной литературы:

1. Неткачева, Н. А. Причины возникновения конфликтов в детских коллективах / Н.А. Неткачева // Педагогика. – 2018. – № 2 – С. 32–33.
2. Козырев, Г. И. Социальный конфликт как причина и следствие социально-педагогических изменений / Г.И. Козырев // Личность. Культура. Общество. – 2017. – Т. 18, вып. 1/2. – С. 79–92.
3. Конфликтология: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальностей 1-23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология ; 1-86 01 01-02 Социальная работа (социально-психологическая деятельность) / сост.: Ж. Л. Данилова ;– Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – 147, [1] с. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/44119>

Карпакова С.О.

Российская Федерация, г. Псков, ПсковГУ

Научный руководитель – Парфенова Н.Б., канд. психол. наук, доцент

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА АВТОРСКОГО ОПРОСНИКА «РНД-ПРОФИЛЬ»

Психологическая устойчивость формируется в процессе жизнедеятельности через самооценку, опыт преодоления трудностей и выбор стратегий, развиваясь поэтапно – от стрессоустойчивости до психологической культуры [1]. Исследование фокусируется на когнитивных факторах устойчивости: конвергентном и дивергентном мышлении. Согласно субъектно-процессуальной модели, дивергентное мышление генерирует идеи и преодолевает стереотипы, активируя креативность, тогда как конвергентное – структурирует решения через анализ и логику. Их динамический цикл («поле возможностей» → практические решения) обеспечивает адаптивность в сложных условиях [2]. На наш взгляд, в условиях роста неопределённости в современном мире, обусловленной цифровизацией, глобальными кризисами и быстро меняющимися социально-экономическими контекстами, способность гибко переключаться между этими типами мышления становится критически важной.

Материал и методы. Психометрическая проверка проводилась в рамках написания магистерской диссертационной работы по теме когнитивно-поведенческих особенностей студенческой молодёжи в контексте неопределённости межличностных отношений (N=108). Исследование проведено на базе ПсковГУ. Были использованы следующие методики: авторский опросник «РНД-Профиль» (С.О. Карпакова); «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин и др.); «Тест жизнестойкости» Мадди (адапт. Е.Н. Осин и др.); «Шкала межличностного доверия» Роттера (И.Ю. Леонова и др.); «Доверие/недоверие личности миру, себе, другим людям» (А.Ю. Купрейченко); «Опросник толерантности к неопределённости» (Т.В. Корнилова); «Шкала реагирования на неопределённость» (М.А. Одинцова и др.); «Шкалы стратегий поведения» (Н.Б. Парфёнова и др.). Данные были обработаны математико-статистическими методами: корреляционного (по Спирмену) и факторного анализа. Психометрические показатели (надёжность, валидность) подтверждены для всех методик.

Результаты и их обсуждение. Авторская анкета «РНД-профиль» разработана для экспресс-диагностики социальных механизмов мышления на базе теоретического конструкта разрабатываемого И.Ю. Харитоновым [2]. Апробация проведена на выборке 98 респондентов (18–35 лет). Перечень некоторых утверждений представлен в таблице.

Таблица – Некоторые пункты анкеты «РНД-профиль»

Утверждение 1	Утверждение 2
Мне комфортнее решать задачи, где есть четкий алгоритм и ожидаемый результат	Мне нравится, когда задачи не имеют строгих инструкций, и я могу импровизировать
Неопределенность в задачах не мешает мне, а стимулирует искать новые подходы.	Неопределенность в задачах вызывает у меня дискомфорт и замедляет работу.
Обсуждение различных точек зрения, даже противоречивых, обогащает мое понимание проблемы	Излишнее разнообразие мнений в обсуждениях мешает мне сфокусироваться

Для проверки показателя надёжности мы применили коэффициент альфа Кронбаха и получили результат 0,723, который больше 0,7, что говорит о надёжности и согласованности пунктов внутри шкалы.

Далее мы провели факторный анализ пунктов при помощи метода главных компонент с вращением Варимакс (с нормализацией Кайзера). Факторный анализ выявил три ключевых компонента, объясняющих 61.2% совокупной дисперсии (все факторные нагрузки компонентов выше 0,600). Первый фактор («Ригидность vs. Гибкость мышления», 30% дисперсии) объединил утверждения 1, 5, 7, 9, 10. Высокие баллы отражают ориентацию на структурированные задачи с чёткими алгоритмами, оптимизацию процессов и соблюдение сроков, тогда как низкие баллы ассоциируются с предпочтением творческой свободы, импровизации и генерации идей, где процесс важнее идеального результата. Второй фактор («Предпочтение определённости vs. неопределённости», 20% дисперсии, утверждения 4, 8) характеризует высокие баллы как стремление к стабильности, минимизации рисков и использованию проверенных методов, а низкие – как готовность к экспериментам, гибкости и поиску нестандартных решений. Третий фактор («Социальная конвергентность vs. дивергентность», 11.2% дисперсии, утверждения 2, 6, обратный пункт 3) противопоставляет конвергентный стиль («фильтр»), направленный на сужение идей до рациональных решений и минимизацию когнитивной нагрузки, дивергентному стилю («генератор»), ориентированному на генерацию альтернатив, использование хаоса для инноваций и приоритет процесса поиска над конечным результатом. Полученные данные частично подтверждают факторную валидность методики, однако для её полного обоснования необходимы дальнейшие исследования.

В рамках верификации психометрических свойств разработанной методики, измеряющей когнитивные и социально-адаптивные стратегии, был проведён анализ конвергентной валидности. Исследование базируется на данных, полученных от репрезентативной выборки ($N = 108$), с использованием корреляционного анализа (коэффициент Спирмена) для трёх ключевых шкал: «Ригидность мышления vs. Гибкость мышления», «Предпочтение неопределённости vs. Определённости», «Социальная дивергентность vs. Конвергентность мышления». Шкала «Ригидность vs. Гибкость мышления» положительно коррелирует с готовностью к переменам ($p < 0.01$) и толерантностью к неопределённости ($p < 0.001$), демонстрируя отрицательные связи с социальным ($p < 0.01$) и институциональным доверием ($p < 0.01$). Позитивная связь с поиском социальной поддержки ($p < 0.05$) подчеркивает адаптивную роль гибкого мышления. Шкала «Предпочтение определённости vs. неопределённости» связана с межличностной интолерантностью ($p < 0.01$), пассивным избеганием ($p < 0.01$) и самообвинением ($p < 0.01$), а также отрицательно – с принятием риска ($p < 0.01$) и жизнестойкостью ($p < 0.05$), что подтверждает её связь с ригидностью. Для шкалы «Социальная дивергентность vs. конвергент-

ность» выявлены положительные связи с межличностной интолерантностью ($p < 0.001$) и пассивным избеганием ($p < 0.05$), а отрицательные – с социальным ($p < 0.05$) и институциональным доверием ($p < 0.05$). Все шкалы демонстрируют ожидаемые паттерны ($p < 0.05$ – $p < 0.001$), подтверждая конвергентную валидность опросника.

Заключение. Психометрический анализ подтвердил надёжность ($\alpha = 0,723$) и валидность методики: выявлены значимые связи с конструктами гибкости мышления, толерантности к неопределённости и социальной дивергентности ($p < 0,05$ – $0,001$). Результаты обосновывают применение опросника в исследовательской и диагностической практике.

Список использованной литературы:

1. Парфенова, Н.Б. Технологии проектирования психологической безопасности студенческой молодежи в изменяющихся условиях образования / Н.Б. Парфенова, Е.А. Митицина. – 1 изд. – Псков: Псковский государственный университет, 2023. – 260 с.
2. Харитонов, И.Ю. Творчество за рамками сознания: роль бессознательных установок в творческом процессе / И.Ю. Харитонов [Текст] // Экспериментальная психология в социальных практиках. – Москва: Универсум, 2025. – С. 364–380.

Карпицкая А.М.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

ЛЕНЬ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Личностная саморегуляция – это активный процесс, с помощью которого человек организует свою жизнь, принимая ответственность за свои действия и ориентируясь на своё восприятие мира и накопленный опыт.

Подростковый возраст – это период интенсивного формирования личности, включая развитие саморегуляции. Процесс обучения является одним из ключевых факторов, влияющих на развитие личностной саморегуляции подростков. В этот период происходят значительные изменения в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах, которые отражаются на способности подростков контролировать свое поведение, эмоции и мысли. Проходя кризисный период своего развития, подростки неизбежно сталкиваются с конфликтами саморегуляции. Одним из проявлений таких конфликтов является проявление лени.

Возрастная и личностная беспомощность провоцирует упрямство, пренебрежение дисциплиной вследствие несформированности навыков саморегуляции. Защищая себя, подростки демонстрируют лень в основном в тех случаях, когда требования реальности не вписываются в их картину мира, когда ситуация или работа им неинтересны или требуют особых усилий для того, чтобы удовлетворять личные потребности [1].

При переживании состояния лени внутренний конфликт возникает между необходимостью что-то делать и осознанием необходимости выполнять деятельность. Этот конфликт проявляется в виде отказа и уклонения от деятельности и взаимодействия с ситуацией [2].

Несмотря на разнообразие взглядов, феномен лени остается малоизученным. Современные психологи рассматривают лень с разных позиций. Так, лень сводится к синдрому «выученной беспомощности», пассивности, защитной форме поведения в психотравмирующей ситуации, реакциям протеста, способу самопрезентации [3].

В исследованиях, проведенных Д.А. Богдановой и С.Т. Посоховой, лень рассматривается как ответ личности на несоответствие требований ситуации или деятельности личностному смыслу этих требований. Внешне лень проявляется в отказе или уклонении от этой деятельности или взаимодействия с ситуацией, а внутренне – в переживании невозможности установить требуемое соответствие вследствие нарушения или недостаточной сформированности механизмов саморегуляции [2; 3].

Материал и методы. Метод теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования; психодиагностический метод: методика «Саморегуляция лени» (Д.А. Богданова, С.Т. Посохова).

Результаты и их обсуждение. Базой исследования выступила ГУО «Средняя школа № 20 г. Орши имени И.А. Флёрова». В исследовании приняли участие 45 учащихся 7-х классов, из них 22 мальчика и 23 девочки. Возраст испытуемых – 13-15 лет.

Методика «Саморегуляция лени» предназначена для выявления способности к саморегуляции лени в разных жизненных сферах в подростковом возрасте. В основе методики лежат представления о личностном контроле достижения цели в координатах долженствования и реальных действий вопреки барьеру.

Полученные результаты показывают, что значительное количество подростков (30%) имеют низкий уровень саморегуляции проявления лени, в то время как меньшее количество (20%) подростков имеют высокий уровень саморегуляции. Большая часть подростков (50%) находится в промежуточном диапазоне со средним уровнем саморегуляции.

У 20% подростков выраженная способность к преодолению лени. Оно основывается на высокой ответственности и сформированности воли. Осознание необходимости выполнения задания сочетается с действиями по его реальному воплощению на фоне барьеров, провоцирующих лень. Подростки обладают хорошими навыками саморегуляции и способны эффективно управлять проявлением лени. Это указывает на их способность ставить цели, планировать действия, контролировать свои эмоции и поддерживать мотивацию.

Неспособностью к преодолению лени за счет саморегуляции обладает 30% опрошиваемых подростков. Низкий уровень саморегуляции лени предполагает осознание необходимости действий при невозможности его выполнения за счет волевого преодоления, а также выраженный внутриличностный конфликт между ответственностью, долженствованием и волей, что приводит к снижению активности, развитию лени. Эти подростки часто откладывают дела, теряют мотивацию и испытывают трудности в принуждении себя к действиям. Такие подростки могут иметь трудности с учёбой, выполнением задач и достижением своих целей.

При выявлении способности к саморегуляции лени доминирующим оказался средний (умеренный) уровень саморегуляции лени (50% учащихся). Подростки имеют достаточно развитые навыки саморегуляции, но могут испытывать трудности в некоторых ситуациях. Они могут иногда откладывать дела, но обычно умудряются контролировать свою лень. Данный уровень характеризует рациональную саморегуляцию лени при отсутствии конфликта между ответственностью и волевыми механизмами выполнения действия.

Методика, использованная в исследовании, показала свою эффективность в анализе субъективного отношения подростков к обязательной деятельности, а также выявлении объективных факторов (перегрузки, внешнее давление, дефицит возможностей), влияющих на их мотивацию [1].

Заключение. Исследование показало, что значительное число подростков сталкивается с трудностями в саморегуляции, что способствует проявлению лени. В то же время, некоторые учащиеся демонстрируют способности к успешному преодолению лени благодаря развитой ответственности и волевым навыкам. Эти результаты подчер-

кивают важность поддержки подростков в формировании эффективных стратегий саморегуляции и управления мотивацией.

Одним из важных факторов развития лени видится нарушение или недостаточная сформированность механизмов саморегуляции. Саморегуляция имеет значение внутренней целенаправленной деятельности человека, реализуемой через системное участие различных явлений и уровней психики. Поэтому, сформированность саморегуляции можно рассматривать, как важный фактор при самоорганизации и самоконтроле в различных видах деятельности и в качестве предупреждения лени у обучающихся. Лени проявляется как ограничение активности, поэтому стимуляция социальной активности подростков, взаимодействие может быть важным фактором в преодолении лени [4]. Однако, следует учитывать физическое и психическое состояние человека (болезнь, переутомление).

Проявления лени продолжают оставаться одной из самых распространенных проблем современной образовательной среды, что требует создания специальных программ по ее предупреждению и коррекции.

Список использованной литературы:

1. Посохова, С.Т. Психология лени. / С.Т. Посохова. – СПб.: Питер, 2023. – 320 с.
2. Богданова, Д.А. Психологическая диагностика лени как конфликта саморегуляции / Д.А. Богданова // Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.; СПб, 2005. – С. 594 – 619.
3. Посохова, С.Т. Лени: психологическое содержание и проявления / С.Т. Посохова // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. 2011. – Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. Вып. 2 – С. 159–166.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

Ковалев Б.А.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Моторов С.А., канд. ист. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В процессе социализации военнослужащих играют значительную роль их индивидуально-психологические особенности, определяющие взаимодействие с окружающими и формирование военной идентичности. Глубокое понимание этих факторов поможет эффективнее построить систему обучения и адаптации, повышая готовность личности к службе и выполнению военных обязанностей.

Военная социализация играет ключевую роль в формировании личности военнослужащих срочной военной службы. Этот процесс включает в себя не только обучение военным навыкам, но также формирование особых ценностей, убеждений и умений, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей. В процессе военной социализации личность военнослужащего приспосабливается к жестким физическим и психологическим условиям службы, развивает дисциплину, ответственность, самоконтроль, сплоченность и умение работать в команде.

Этот опыт не только формирует особую профессиональную и социальную идентичность участников, но и оказывает глубокое влияние на их мировоззрение, ценностные установки и поведенческие паттерны. Военные становятся частью стройной и сла-

женной машины, где каждый звено выполняет свою роль с точностью и безукоризненностью. Ответственность за жизнь и безопасность товарищей, сплоченность и доверие внутри коллектива – все это становится неотъемлемой частью сущности личности военнослужащего [1].

Социализация личности военнослужащих играет важную роль в формировании психологической готовности к выполнению служебных обязанностей, обеспечивая устойчивость к стрессовым ситуациям и эффективное функционирование военного коллектива. В процессе социализации военнослужащие осваивают навыки командной работы, адаптируются к жесткому ритму жизни, развивают чувство долга и ответственности перед страной и своими собратьями по оружию.

Одним из ключевых аспектов социализации личности военнослужащих является формирование военного профессионализма и патриотизма, что способствует сохранению единства и боеготовности военного коллектива. Психологическая подготовка играет важную роль в этом процессе, помогая военнослужащим развивать стрессоустойчивость, самоконтроль, способность к быстрому и правильному принятию решений в сложных условиях боевой деятельности.

Таким образом, военная социализация играет важную роль в формировании личности военнослужащих срочной военной службы, обеспечивая им не только необходимые навыки и знания, но также формируя особое менталитет и ценностные установки, которые определяют их поведение и отношения как внутри вооруженных сил, так и за их пределами.

С призывом на военную службу военнослужащий срочной военной службы оказывается в совершенно новых, отличных от предыдущей жизни условиях. Новая среда, несомненно, вызывает влияние на процесс социализации личности военнослужащих срочной военной службы. Социализация личности военнослужащих определяется как способность к деятельности физиологически приемлемой ценой напряжения, способность противостоять действию вредных факторов среды.

Материал и методы. Теоретический анализ психолого-педагогической и литературы.

Результаты и их обсуждение. На основании контент-анализа литературных источников структура психологической социализации военнослужащих представляет собой сложный и многоуровневый процесс, направленный на формирование определенных характеристик личности, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей и адаптации к военной среде. Основные компоненты этого процесса включают в себя:

1. Идентификация с военной культурой и ценностями. Военнослужащие подвергаются специальным тренировкам и обучению, направленным на формирование принципов дисциплины, порядка, ответственности и коллективизма.

2. Развитие личностной устойчивости и стрессоустойчивости. Военная служба часто связана с повышенными нагрузками и стрессом, поэтому важным аспектом психологической социализации является развитие способности личности справляться с экстремальными условиями.

3. Формирование коммуникативных навыков и способности к сотрудничеству. В современной армии важно умение эффективно общаться, работать в команде и решать конфликты без насилия.

4. Адаптация к иерархической структуре и выполнение приказов. Военная служба предполагает ясные рамки подчинения и выполнения задач, поэтому психологическая социализация включает в себя формирование уважения к авторитету и умение действовать в соответствии с установленными правилами [46].

В целом, психологическая социализация военнослужащих направлена на формирование гармонично развитой личности, способной эффективно функционировать в военной среде и успешно выполнять поставленные перед ней задачи.

Прохождение срочной военной службы способствует формированию особых социальных навыков у военнослужащих, таких как дисциплина, ответственность, уважение к авторитету и способность адаптироваться к различным ситуациям. Военная служба также учит военнослужащих работать в коллективе, устанавливать контакты с разнообразными людьми и принимать быстрые решения [2].

Социализация военнослужащих при прохождении срочной военной службы помогает им развивать лояльность к стране, чувство долга и патриотизм. Благодаря этому процессу военнослужащие становятся частью единого организма, способного эффективно выполнять свои обязанности и защищать интересы государства.

Социализация играет важную роль в формировании личности военнослужащего во время прохождения срочной военной службы, помогая им адаптироваться к военной среде, развивать ключевые навыки и ценности, необходимые для успешного выполнения служебных обязанностей.

Социализация играет важную роль в жизни военнослужащих, особенно когда они проходят срочную военную службу. Военная служба выдвигает особые требования к социализации, так как военнослужащим приходится работать в команде, полагаться друг на друга и принимать коллективные решения в стрессовых ситуациях.

Прохождение срочной военной службы способствует формированию особых социальных навыков у военнослужащих, таких как дисциплина, ответственность, уважение к авторитету и способность адаптироваться к различным ситуациям. Военная служба также учит военнослужащих работать в коллективе, устанавливать контакты с разнообразными людьми и принимать быстрые решения.

Социализация военнослужащих при прохождении срочной военной службы помогает им развивать лояльность к стране, чувство долга и патриотизм. Благодаря этому процессу военнослужащие становятся частью единого организма, способного эффективно выполнять свои обязанности и защищать интересы государства.

Военная служба играет важную роль в социализации военнослужащих, формируя дисциплину, ответственность и уважение к авторитету. Армия обучает лидерству, толерантности и сотрудничеству в командной работе, развивая профессиональные и социальные навыки. Военнослужащие учатся принимать решения в стрессовых ситуациях, что способствует развитию самоконтроля и уверенности. В процессе службы формируется чувство коллективной принадлежности и патриотизма.

Исходя из вышесказанного, видно, что авторы, социализация играет важную роль в формировании личности военнослужащего во время прохождения срочной военной службы, помогая им адаптироваться к военной среде, развивать ключевые навыки и ценности, необходимые для успешного выполнения служебных обязанностей [50].

Военная служба играет важную роль в социализации военнослужащих, формируя дисциплину, ответственность и уважение к авторитету. Армия обучает лидерству, толерантности и сотрудничеству в командной работе, развивая профессиональные и социальные навыки. Военнослужащие учатся принимать решения в стрессовых ситуациях, что способствует развитию самоконтроля и уверенности. В процессе службы формируется чувство коллективной принадлежности и патриотизма.

Индивидуально-психологические особенности личности играют важную роль в процессе социализации военнослужащих. Уровень мотивации, степень агрессивности, умение работать в команде, стрессоустойчивость, эмпатия и многие другие факторы могут повлиять на то, как военнослужащий взаимодействует с окружающими, как адаптируется к новым условиям службы и как принимает военную культуру.

Заключение. Таким образом, понимание индивидуальных особенностей личности и их влияние на процесс социализации военнослужащих позволяет создать более эффективные методики подготовки и поддержки военнослужащих, способствуя улучшению их адаптации к военной службе и повышая итоговую эффективность боевой подготовки.

Согласно результатам теоретического исследования проблемы, индивидуально-психологические особенности личности оказывают влияние на процесс социализации военнослужащих срочной военной службы. Среди таких индивидуально-психологических особенностей можно выделить следующие: самоотношение, ценностные ориентации, тревожность, саморегуляция, стрессоустойчивость, коммуникативная компетентность и другое.

Список использованной литературы:

1. Бондаренко, М.М. Психологические предикторы адаптации юношей к военной службе / М.М. Бондаренко // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/psych/vi/36245>. – Дата доступа: 10.12.2024.
2. Кимберг, А.Н. Воинская служба как этап жизни: психологические аспекты / А.Н. Кимберг, М.М. Бондаренко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть III. – Новосибирск: СибАК, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/vii/36739>. – Дата доступа: 10.12.2024.

Красникова Ю.Н.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ГЕНДЕРНОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

Проблема психологического благополучия и его взаимосвязи с гендерным типом личности остается актуальной и недостаточно изученной в современной науке. В последние годы проведено множество исследований, посвященных различным аспектам психологического благополучия. В частности, А.М. Храпко, А.А. Скорынин, И.Е. Ларицкая подробно рассмотрели основные характеристики этого феномена, где пришли к выводу что, психологическое благополучие – это многокомпонентный феномен, характеризующийся уровнем позитивного функционирования человека, реализацией его собственного потенциала, определяющийся через преобладание положительных эмоций и субъективное ощущение гармонии индивида [1; 2; 3]. Что касается гендерного типа личности, большой вклад к пониманию данного феномена внесла в своей работе О.И. Титова, рассмотрев различные подходы (О. Вейнингер, В.Е. Каган, И.С. Клецина) [4, с. 84]. Т.Е. Черчес наиболее полно раскрыл типологию Сандры Бэм: в зависимости от выраженности тех или иных личностных качеств, она выделила следующие гендерные типы: фемининный, маскулинный и андрогинный [5, с. 55]. Однако вопрос о взаимосвязи между психологическим благополучием и гендерным типом личности остается недостаточно изученным, особенно в контексте современных социокультурных изменений.

Цель нашего исследования – выявить и проанализировать взаимосвязь между психологическим благополучием и гендерным типом личности, опираясь на современные научные данные и зарубежный опыт.

Материал и методы. При проведении исследования и обработки результатов исследования использовались следующие основные методы: 1. Метод теоретического анализа литературы по теме исследования; 2. Психодиагностические методы: полоролевой опросник Сандры Бем и шкала психологического благополучия Рифф (адаптация Н.Н. Лепешинского), методы количественной и качественной обработки результатов исследования; методы статистической обработки данных исследования (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Исследование проводилось в Интернете, в котором приняло участие 50 респондентов (31 женщина и 19 мужчин), возрастом от 18-ти до 48-и лет.

Результаты и их обсуждение. Подсчёт баллов по методике психологического благополучия К. Рифф показал следующие результаты по шкале Психологическое благополучие: низкий уровень у 9-ти респондентов (5 мужчин и 4 женщины), средний уровень у 27-и (9 мужчин и 18 женщин) и высокий уровень у 14-ти (5 мужчин и 9 женщин). Для большинства респондентов (54%) характерен умеренный уровень психологического благополучия.

Подсчёт баллов по опроснику С. Бэм, для выявления гендерного типа личности, показал следующие результаты: маскулинность у одного респондента (1 мужчина), фемининность у 8-ми респондентов (7 женщин и 1 мужчина) и андрогинность у 41-го респондента (24 женщины и 17 мужчин). Следовательно, можно сделать вывод о том, что большинство людей (82%) относятся к андрогинному типу личности. Ярко выраженной маскулинности и фемининности не у кого не было выявлено.

Для того, чтобы определить существует ли взаимосвязь между феноменами, сопоставлялись два показателя: гендерный тип личности (отрицательные и положительные значения индекса IS) и общее психологическое благополучие (баллы в стенах). Коэффициент ранговой корреляции Спирмена показал следующий результат: $r_s = -0.23$. Критические значения для $N=50$: $0,27 (p \leq 0,05)$; $0,35 (p \leq 0,01)$; $r_{эмп} < r_{кр}$.

Данные показывают, что корреляция не достигает уровня статистической значимости. Это говорит о том, что взаимосвязи между гендерным типом личности и психологическим благополучием нет. Сопоставление показателей гендерного типа личности с остальными шкалами методики К. Рифф, выявили сильную отрицательную корреляцию со шкалой автономии.

Заключение. Исследование показало, что большинство респондентов обладают умеренным уровнем психологического благополучия и относятся к андрогинному типу личности, что может способствовать их адаптивности и устойчивости. Взаимосвязи между гендерным типом личности и психологическим благополучием нет. Из этого следует вывод о том, что личность будет психологически благополучна или неблагополучна вне зависимости от фемининного, маскулинного или андрогинного типа личности. В тоже время была выявлена сильная отрицательная корреляция со шкалой автономии. То есть, существует взаимосвязь между маскулинными чертами и автономией.

Список использованной литературы:

1. Храпко, А.М. Психологическое и субъективное благополучие как предмет научного анализа в психологической науке / А.М. Храпко // Образовательный процесс. – 2023. – № 1(28). – С. 28-32.
2. Скорынин, А.А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности / А.А. Скорынин // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 87-93.

3. Ларицкая, И.Е. Психологическое благополучие личности / И. Е. Ларицкая. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 49(444). – С. 273-276.

4. Титова, О.И. Типологическая характеристика гендерных установок: эмпирический анализ / О.И. Титова, Е.В. Котова // Системная психология и социология. – 2023. – № 2 (46). – С. 82-92.

5. Черчес, Т.Е. Особенности гендерных стереотипов и гендерной идентичности у студентов различных специальностей / Т. Е. Черчес, Т. А. Колас // Психология в системе социально-производственных отношений, Красноярск, 20 апреля 2018 г. / Материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 54-57.

Кремачева-Мазальская Г.И.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Морожанова М.М., канд. психол. наук

СВЯЗЬ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тема влияния стилей родительского воспитания на формирование самооценки ребенка является одной из ключевых в психологии развития, поскольку самооценка играет важную роль в психическом здоровье и социальной адаптации детей, определяя их восприятие себя, уверенность в собственных силах и способность справляться с жизненными трудностями. Так, специфика детско-родительских отношений и место ребенка в системе «родитель – ребёнок», как и структура родительского отношения, представлены в работах Т.В. Архиреевой, А.Я. Варги, В.В. Столина [1, с. 25]. Становление детско-родительских отношений способствует передаче опыта родителей детям, что начинается уже в дошкольном возрасте. По мнению И.Н. Кириленко [2, с. 95], психология детско-родительских отношений является значимым направлением исследования: детско-родительские отношения, представляют собой подструктуру семейных отношений, включающих в себя неравнозначные отношения, отношение родителя к ребенку, а также ребенка к родителю. В связи с важной ролью воздействия семьи на развитие личности ребенка, встает вопрос о стилях воспитания. Исследования показывают, что стили воспитания оказывают значительное влияние на развитие самооценки, причем различные подходы родителей могут приводить как к позитивным, так и негативным последствиям для эмоциональной сферы ребенка [3]. Таким образом, целью исследования являлось описание влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки у детей младшего школьного возраста.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 50 детей младшего школьного возраста (23 мальчика и 27 девочек возраста 7 – 8 лет) и родители (54 человека). Для выявления родительского отношения к детям был предложен тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина; для анализа детско-родительских взаимодействий был использован опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской; для изучения отношения ребёнка к себе и другим, особенностей его самопринятия и принятия других применялась методики «Два дома» и «Лесенка» (В.Г. Щур).

Результаты и их обсуждение. Анализируя различные аспекты родительского отношения, было выявлено, что по шкале «Принятие/ Отвержение» высокие баллы набрали 36% испытуемых, по шкале «Кооперация» высокий уровень у 24% испытуемых, по шкале «Симбиоз» высокие показатели у 20% испытуемых, по шкале «Контроль» высокие показатели у 24% испытуемых, как и по шкале «Отношение к неудачам». Следовательно, результаты диагностики свидетельствуют о разнообразии подхо-

дов к родительскому отношению среди испытуемых. Высокий уровень принятия наблюдается почти у трети участников, что свидетельствует о теплых и поддерживающих отношениях между родителями и детьми. В то же время значительная доля родителей демонстрирует склонность к контролю и симбиотическим отношениям, что может указывать на стремление к чрезмерной опеке и трудности в предоставлении ребенку самостоятельности.

Исследуя показатели эмоционального отношения родителя к ребенку, особенности воспитательской позиции, можно отметить следующее: 16% родителей имеют высокие баллы по шкалам «нетребовательность-требовательность родителя» и «автономность-контроль по отношению к ребенку»; 28% – высокие баллы по шкале «эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю», которая отражает представление родителя о близости к нему ребенка и высокие баллы по шкале «отсутствие сотрудничества-сотрудничество». Для 20% родителей характерны высокие баллы по шкале «авторитетность родителя». Следовательно, большинство родителей демонстрируют требовательность и контроль, что может свидетельствовать о стремлении к дисциплине и четким границам в воспитании. Вместе с тем, значительная часть родителей стремится к сотрудничеству и эмоциональной близости с ребенком, что подчеркивает важность взаимного уважения и поддержки в семейных отношениях.

Результаты диагностики детей показали, что для 32% младших школьников характерен адекватный уровень самооценки, для 40% – завышенный уровень самооценки, у 28% – заниженный и низкий уровень самооценки. Заниженный уровень самооценки мы также относим к группе риска, так как их уровень оценивания себя зависит от ситуаций и окружающего их мнения. Ребенок, имеющий низкий уровень самооценки, предпочитает самые легкие задачи и задания, ведь сделать их у него больше шансов, а процесс учебы вызывает у него тревогу и волнение. У такого ребенка мало достижений, на основе которых он может оценить себя более высоко, однако он стремится не потерять хотя бы то самоуважение, которое у него есть. Невысоко оценивая свои способности, ребенок неуверенно общается, испытывает затруднения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. От окружающих он подсознательно ожидает неприятностей. Для определения взаимосвязей между детско-родительским отношением и формированием самооценки у детей младшего школьного возраста был выполнен корреляционный анализ Спирмена, который показал, что высокий уровень самооценки в младшем школьном возрасте формируется, когда родители заинтересованы в делах и планах ребенка ($r=0,279$ при $p<0,05$), стараются во ему помочь, адекватно оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, поощряют инициативу и самостоятельность, испытывают чувство гордости за него, стараются быть с ним на равных, доверяют ему, принимают во внимание его точку зрения в спорных вопросах.

Проведенное исследование показало, что стили воспитания связаны с формированием самооценки детей, что подтверждает и дополняет исследования других авторов. Авторитарный стиль, характеризующийся строгими правилами и недостатком эмоциональной поддержки, часто приводит к заниженной самооценке у детей, поскольку они чувствуют себя недостаточно хорошими для удовлетворения ожиданий родителей. В противоположность этому, демократический стиль воспитания, основанный на взаимном уважении и поддержке, способствует развитию здоровой самооценки, помогая детям чувствовать себя уверенно и компетентно.

Заключение. Результаты исследования подчеркивают важность сбалансированного подхода к воспитанию, который сочетает в себе заботу, поддержку и предоставление ребенку возможности развивать свою автономию. Это помогает формировать здоровую самооценку, необходимую для успешного социального и личностного развития.

Список использованной литературы:

1. Варга, А. Я. Избаловать ... любовью? / А. Я. Варга // Семья и школа. – 2006. – №8. – С. 25–27.
2. Кириленко, И. Н. Детско-родительские отношения: гендерный и этнический модуль / И. Н. Кириленко. – М.: КРЕДО, 2022. – 212 с.
3. Пчеловодова, М. Е. Влияние родителей на формирование личностных качеств у детей младшего школьного возраста / Пчеловодова М. Е. ; науч. рук. Кутькина Р. Р. // Психологическая студия [Электронный ресурс] : сборник статей лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – Вып. 17. – С. 163-165. <https://rep.vsu.by/handle/123456789/43118>

Крот В.С.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Крестьянинова Т.Ю., канд. биол. наук, доцент

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Индивидуальное развитие представляет собой сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности на каждом возрастном этапе. Источником развития личности является социальная среда. Каждый шаг в развитии человека меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда личность переходит от одной возрастной ситуации к следующей [1].

В развитии личности выделяются стабильные и кризисные стадии развития. Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности. Кроме стабильных, существуют кризисные периоды развития, что является закономерным [2].

Познавательное развитие личности воспитанника старшего дошкольного возраста непременно следует рассматривать с учетом критического периода, так как каждый из периодов развития накладывает свой отпечаток на осознанность, интенсивность, число и качество переживаемых состояний, способность их регуляции. Это обусловлено тем, что актуализация и повторение типичных психических состояний, в свою очередь, приводят к изменениям психического развития ребенка, влияя на когнитивную сферу ребенка и формирование познавательных процессов (памяти, мышления, воображения, восприятия).

В силу того, что старший дошкольный возраст является одним из наиболее сензитивным в развитии познавательной сферы, особую актуальность приобретает исследование развития познавательных процессов в данном возрастном периоде. Кроме того, актуальность исследования познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте обусловлена тем, что особенности вышеуказанного возрастного периода (повышенная конфликтность, тревожность, зависимость от сверстников) и кризис (предстоящее поступлений на первую ступень общего среднего образования), который в научной литературе считается самым трудным, способствуют возникновению нестабильности в развитии познавательной сферы [2].

Материал и методы. Выборка: воспитанники 5-7 лет (20 мальчиков, 10 девочек). В исследовании использовалась диагностическая методика «Вопрошайка», автором которой является М.Б. Шумакова. Цель исследования – изучение познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста, умения ребенка задавать вопросы. Материал: две картинки, представляющие собой рисунки завершающего этапа происходящих ранее действий и событий с действующими лицами, которые неизвестны для ре-

бенка. Содержание картинок: «Волк и зайцы». На переднем плане рисунка изображен убегающий волк, на спине у которого заяц. На заднем плане несколько зайцев спрятались за пенёк. «Кот-рыболов». Кот держит в лапах удочку. Рядом с ним ведро с уловом. Кот дремлет. На заднем плане виднеется котенок, который выглядывает из-за дерева и крадет рыбку из ведра. Полученные материалы обрабатываются по следующим критериям: – широта охвата предметов, изображенных на картинках; – количество вопросов, задаваемых одним ребенком; – тип вопросов. 1-й тип. Устанавливающие вопросы – это вопросы, направленные на выделение и идентификацию объекта исследования. 2-й тип. Определительные вопросы – связанные с выделением всевозможных признаков и свойств объектов, определением временных и пространственных характеристик. 3-й тип. Причинные вопросы – относящиеся к познанию взаимосвязи объектов, выявлению причин, закономерностей, сущности явлений. 4-й тип. Вопросы-гипотезы, выражающие предположения. 10 баллов – ребенок задал 4 вопроса и более всех типов; 8-9 баллов ребенок задал 3 – 4 вопроса всех типов; 4 – 7 баллов ребенок задает от 2 до 3 вопросов; 2 – 3 балла ребенок задает 1 вопрос; 0 – 1 балл ребенок не смог задать ни одного вопроса.

Результаты и их обсуждение. На основании обработки полученных данных были получены определенные результаты, показывающие, что 20% опрошенных достигли высокого уровня развития познавательной активности, 52% продемонстрировали средний уровень развития познавательной активности, а 28% респондентов показали низкий уровень развития познавательной активности. Высокий уровень, хоть и составляет меньшинство, демонстрирует, что некоторые дети активно интересуются окружающим миром и способны задавать разнообразные вопросы. Средний уровень подтверждает наличие любознательности, однако он также указывает на необходимость дальнейшей работы в данном направлении. Низкий уровень в свою очередь требует особого внимания, чтобы развить у этих детей навыки вопросительной активности (рисунок 1).

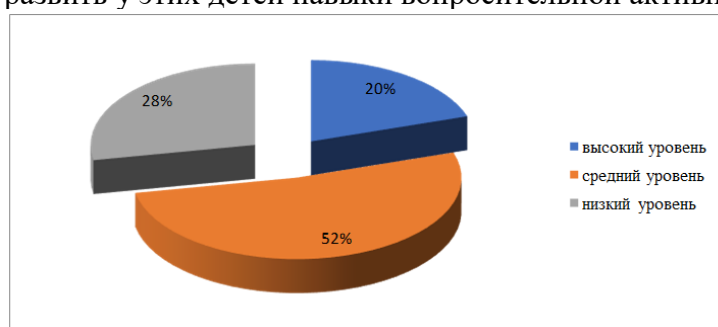


Рисунок 1 – Уровень познавательной активности опрошенных респондентов

Заключение. В результате анализа собранных данных по вышепредставленной методике были выявлены определенные результаты: 20% участников опроса достигли высокого уровня познавательной активности, 52% продемонстрировали средний уровень, а 28% респондентов показали низкий уровень этой активности. Несмотря на то, что высокий уровень наблюдается у меньшинства, он свидетельствует о том, что некоторые дети активно интересуются окружающим миром и умеют задавать разнообразные вопросы. Средний уровень указывает на наличие любознательности, однако также подчеркивает необходимость дальнейшей работы в этом направлении. Низкий уровень требует особого внимания для развития навыков вопросительной активности у этих детей. На основании вышеуказанных данных была разработана нами программа коррекции познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, которая включает следующие формы работы: занятия с использованием элементов тренинга. Результаты исследования предполагают обязательность проведения вышеуказанных мероприятий программы, направленных на развитие познавательной активности лиц рассматриваемой категории.

Список использованной литературы:

1. Аблеева, Л.М. Познавательное развитие детей дошкольного возраста / Л.М. Аблеева // Вестник магистратуры. – 2018. – № 5. – С. 65– 68.
2. Архипова, А. А. К вопросу о развитии у детей познавательной активности / А.А. Архипова // Вестник научных конференций. – 2015. – №3-4. – С.11 – 14.
3. Поташева, Ю. Л. Психологические подходы к организации воспитательного процесса в условиях неопределенности / Ю. Л. Поташева, А. А. Ганкович, Е. П. Милашевич // Психологический Vademecum. Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект : сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 244-247. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/30418>

Крупская И.И.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ИГР ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В период активных преобразований в дошкольной педагогике, поиска новых путей к гуманизации образовательного процесса и создания новых моделей взаимодействия между взрослым и ребенком, игровая деятельность находится в центре внимания исследователей и педагогов. Отечественные психологи утверждают, что развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но прежде всего в игре [1].

Каждый этап развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности, в дошкольном – это игровая. В отечественной психологии под *ведущей деятельностью* понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, формируются основные психические процессы, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста.

В ходе социально-исторического развития человечества игра приобретает все большее значение для формирования личности ребенка. Посредством игры дети осваивают опыт взаимодействия с окружающим миром, усваивают моральные нормы, способы практической и интеллектуальной деятельности, выработанные человечеством на протяжении веков.

Детские игры разнообразны по содержанию, характеру, организации, что затрудняет их классификацию. В педагогике неоднократно предпринимались попытки изучить и описать каждый вид игры, учитывая ее роль в развитии детей, и предложить классификацию игр. Из-за разнообразия детских игр сложно определить исходные основания для их классификации. В каждой теории игры предлагаются критерии, соответствующие ее концепции [2]. Цель работы – проанализировать различие подходов к классификации игр для детей старшего дошкольного возраста.

Материал и методы. Теоретический анализ научной психолого-педагогической и современной психологической литературы, обобщение, описание.

Результаты и их обсуждение. Ф. Фребель, новатор в педагогике, первым подчеркнул значимость игры как особого метода воспитания. В его классификации игр был применен *принцип дифференцированного влияния игр* на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры) и движений (моторные игры).

Немецкий психолог К. Грос также предложил классификацию игр по их *педагогическому значению*, выделяя подвижные, умственные и сенсорные игры. Игры, развива-

ющие волю, он относил к «*играм обычных функций*», а «*игры специальных функций*» рассматривал как упражнения для совершенствования инстинктов (например, семейные игры или игры в охоту) [3].

П.Ф. Лесгафт заложил основу классификации игр, которая долгое время использовалась в советской педагогике. Он исходил из *идеи единства физического и психического развития ребенка*, разделяя игры на имитационные (творческие) и подвижные (с правилами). Имитационные игры удовлетворяют потребность детей до 6–7 лет в осмыслении окружающего мира, а в школьном возрасте предпочтение отдается играм с установленными правилами.

Н.К. Крупская в своих трудах дала классификацию детских игр, выделив:

- *игры, придуманные самими детьми*, – *творческие игры* (по содержанию – отражение быта – труд взрослых – события общественной жизни; по виду – игры, придуманные детьми – игры, придуманные взрослыми; по организации – индивидуальные, групповые, коллективные);

- *игры, придуманные взрослыми*, – *игры с правилами* (подвижные – на воздухе и в помещении, с использованием спортивно-технических принадлежностей; дидактические – разрезные игры – складные геометрические фигуры – настольно-печатные – народные).

А.В. Запорожец и А.П. Усова предложили следующую систематизацию игр: творческие игры (включая игры-драматизации и строительные игры), подвижные игры, дидактические игры.

С.Л. Новоселова внесла существенный вклад в игровую теорию, разработав новую классификацию. В её основе лежит *признак личностной инициативы в игре и понимание самостоятельных игр как формы практического размышления ребенка о действительности*, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают. Выделяются три класса игр:

1. Игры, *инициированные ребенком (детьми)*, то есть самостоятельные: игра-экспериментирование, самостоятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные).

2. Игры, *инициированные взрослым с образовательными и воспитательными целями: обучающие* (дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные), *досуговые* (игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, театрально-постановочные).

3. Игры, *основанные на исторических традициях этноса (народные)*, которые могут быть иницированы как взрослыми, так и старшими детьми. Традиционные или народные игры исторически являются основой для многих обучающих и досуговых игр.

Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова предлагают иную систематизацию игр, выделяя игры с установленными правилами, подвижные игры, игры с сюжетом, режиссерские и игры-драматизации.

Кроме того, классифицировать игры можно *по видам на творческие* (режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные, строительные) и *с правилами* (дидактические и подвижные).

Следовательно, *сюжетно-ролевая игра* – игра, предполагающая принятие детьми ролей взрослых и воспроизведение их деятельности и взаимоотношений в специально смоделированной игровой обстановке.

Режиссерская игра – это индивидуальная игра, где ребенок взаимодействует с игрушками, выступая в роли организатора событий и отношений между персонажами, не принимая на себя конкретную роль.

Театрализованная игра объединяет элементы сюжетно-ролевой игры и литературного произведения. *Строительная игра* – игра, основным содержанием которой является созидание, где реализация задуманного связана с конструированием.

Подвижные игры классифицируют по: интенсивности движений (малой, средней и высокой подвижности); доминирующим движениям (с прыжками, перебежками и т.д.); используемым предметам (с мячом, лентами, обручами и др.).

Дидактическая игра – это обучающая игра, объединяющая познавательные и игровые элементы. Так, различные классификации дидактических игр, предложенные А.И. Сорокиной, включают: *игры, классифицированные по содержанию* (ознакомление с окружающим, речевое развитие, формирование математических представлений, музыкальные игры и др.); *игры, классифицированные по степени активности детей и педагога* (игры-занятия и автодидактические); *и игры, классифицированные по типу используемого материала* (с предметами и игрушками, настольно-печатные, словесные). Условно можно выделить несколько типов *дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности детей*: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы (игры-диалоги).

Интенсивное применение игры в начале 21 века как образовательной модели позволяет разделить их на *внеутилитарные* и *деловые* (имитационные, организационно-деятельностные и др.).

Современный этап развития игр характеризуется их разнообразием и эффективностью. С этой точки зрения, детские игры классифицируются как: *физические и психологические игры и тренинги* (двигательные, экспромтные, лечебные); *интеллектуально-творческие* (предметные забавы, сюжетно-интеллектуальные, дидактические, конструкторские, компьютерные); *социальные* (творческие сюжетно-ролевые, деловые); *и комплексные* (коллективно-творческие, досуговая деятельность) [2].

Заключение. Таким образом, в дошкольном возрасте игровая деятельность выступает ключевым инструментом для изучения окружающего мира. Информация усваивается ребенком гораздо эффективнее в игровой форме, поскольку она наиболее понятна и способствует развитию познавательных функций в этот период.

На протяжении истории человечества возникло множество игровых видов деятельности. Каждый из них вносит свой вклад в психическое развитие и социальную адаптацию ребенка, обеспечивая всестороннее формирование личности и создавая основу для дальнейшего развития в других видах деятельности. Приобретение социального опыта, представленного в богатейшем и разнообразнейшем содержании игр, дает ребенку возможность для более полной ориентировки в мире.

Игра не просто способ получения новых знаний, а механизм, позволяющий перевести знания из уровня поверхностного ознакомления на уровень обогащения личного опыта дошкольника.

Список использованной литературы:

1. Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова [и др.]; под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович]. – 3-е изд., перераб. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 243 с.
2. Расолько, О.И. Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.И. Расолько. – Минск: БГПУ, 2021. – 272 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

ВЛИЯНИЕ ИГРЫ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Учеными дано много определений игры, подчеркивается ее неисчерпаемость и исключительность для дошкольного детства. Отметим некоторые из них, например, *игра* – средство интеграции знаний и всестороннего воспитания; подготовки к школе и путь развития мышления и др. А возможность усвоения правил игры – это обращение к усвоению обобщенного социального опыта, накопленного человечеством, что несомненно способствует интеллектуальному развитию ребёнка.

Дошкольное детство – первый период психического развития ребенка и поэтому самый ответственный. В это время закладываются основы всех психологических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. В целом интеллект представляет собой систему всех познавательных способностей человека: ощущения, восприятия, памяти, представления, воображения и мышления [1].

В процессе игры как основного вида деятельности детей дошкольного возраста формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Поэтому игра имеет огромный воспитательный потенциал в развитии дошкольника. Педагоги, работающие с детьми старшего дошкольного возраста, зачастую сосредотачиваются на формировании и развитии элементов учебной деятельности, упуская возможности, которые предоставляет игровая деятельность для интеллектуального развития; нередко пренебрегают выделением достаточного времени для игр и не уделяют должного внимания организации соответствующего игрового пространства. В результате, игровая деятельность у старших дошкольников становится фрагментарной, лишённой разнообразия, что отрицательно сказывается на их интеллектуальном росте. Поэтому изучение влияния игры на интеллектуальное развитие дошкольника актуально и весьма своевременно.

Цель работы – охарактеризовать особенности влияния игры на интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста.

Материал и методы. Теоретический анализ литературы об интеллектуальном развитии дошкольников, обобщение, описание.

Результаты и их обсуждение. Развитие дошкольника создает условия для формирования у него интеллектуальных умений, таких, как умения слушать и слышать, выделять главное (общее и отличное), сравнивать, систематизировать, обобщать, делать выводы, устанавливать взаимосвязи, воспринимать и выстраивать цепь суждений, анализировать, доказывать и т.д. [2].

Наиболее значимыми с точки зрения интеллектуального развития являются *дифференцированное восприятие, развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, умение упорядоченно ориентироваться в мире*. Ребенок должен научиться целенаправленно наблюдать, сравнивать предметы и явления, видеть черты общего и различия, существенное и второстепенное. К старшему дошкольному возрасту дети осваивают рациональные способы обследования свойств предметов и явлений.

Для успешного решения интеллектуальных задач ребёнку необходимо овладеть широким спектром умственных навыков. Чем раньше осуществляется психологическая стимуляция по выравниванию и гармонизации интеллектуальных способностей, тем

более адекватно и успешно ребенок познает, усваивает, преобразует, систематизирует информационное многообразие посредством различных видов детской деятельности в сотрудничестве со сверстниками и взрослыми. Познавательная деятельность ребенка, организованная в форме тренинговых занятий, а по структуре в виде игровых комплексов, создают условия для развития интеллектуальных способностей в старшем дошкольном возрасте.

Следовательно, *мотивом игры* является не результат, а сам процесс. Для ребёнка игра представляет собой средство, способствующее самореализации и самовыражению. *Функциями игры* являются *обучающая, развлекательная, коммуникативная, релаксационная, самовыражение, компенсаторная*.

По мнению Д. Б. Эльконина, *в структуру игровой деятельности входит пять элементов*: роли, которые были распределены перед началом игры; игровые действия; игровые предметы; взаимоотношения детей в процессе игры; сюжет игры [3].

В игре ребенок учится подчинять свое поведение правилам игры, познает правила общения с людьми, развивает свои умственные способности и познавательные интересы, которые особенно важны для успешного обучения в школе. В игре формируются основные психические процессы, такие как восприятие, мышление, память и речь, их полноценное развитие необходимо для формирования гармоничной личности. Развитие мышления определяет характер деятельности ребенка и уровень ее интеллектуальной реализации.

В процессе игры дети приобретают новый опыт, знания от взрослых, что обогащает их внутренний мир и находит отражение в игре. Игры дошкольников, основанные на конкретных представлениях, часто носят репродуктивный характер. Они детально воспроизводят трудовые действия взрослых, увиденные ими с помощью непосредственных наблюдений.

Перспективные знания, систематизируя конкретные и общие, приводят к тому, что в игре на базе исходного сюжета возникают новые сюжетные линии, ставятся новые игровые задачи. В ходе развернутой сюжетно-ролевой игры дошкольники обнаруживают способность решать поставленные задачи не только путем действий с игрушками или отдельных ролевых высказываний, но и путем логических, аргументированных рассуждений [4].

Игровые комплексы, имеющие различную направленность, выполняют стимулирующую, развивающую функции и проводятся в форме тренингов. Каждый вид тренингов ориентирован, с одной стороны, на развитие психических процессов (внимание, память, восприятие, воображение, мышление), с другой стороны – на развитие конкретных психических функций (сенсомоторный, интеллектуальный, мнемонический, психомоторный тренинги).

Психологическое развитие и формирование личности ребенка возможно только в общении с взрослыми и происходит в игровой деятельности. В дошкольном детстве игра выражается в различных формах (сюжетно-ролевая, дидактическая, подвижная с правилами, игра-драматизация, результативная) [5].

Игровые занятия помогают детям усвоить элементы учебной деятельности, умение внимательно слушать и следовать инструкциям, подчинять действия правилам, осуществлять самоконтроль и самооценку. Также, нельзя недооценивать значение развития интереса к окружающему миру, любознательности и пытливости у старших дошкольников. Опыт показывает, что среди отстающих в школе чаще всего оказываются дети с низкой познавательной активностью и интеллектуальной пассивностью. Отсутствие интереса и умственного напряжения у детей возникает, когда задача оторвана

от игры или реальной ситуации. Они избегают активного мышления, предпочитая обходные пути в учебе: механическое заучивание, догадки, подсказки.

Игра в наибольшей степени способствует формированию новообразований ребенка, его психических процессов, в том числе воображения. Одним из первых, кто связал развитие игры с особенностями детского воображения, был К.Д. Ушинский. Он обратил внимание на воспитательную ценность образов воображения: ребенок искренне верит в них, поэтому, играя, испытывает сильные неподдельные чувства.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что при тактичном, педагогически целесообразном руководстве игра содействует обогащению кругозора ребенка, развитию образных форм познания (образное мышление, воображение), упрочению его интересов, развитию речи [6]. Очень важным моментом является установление преемственности содержания внеигрового опыта и игры. Речь идет не о копировании в игре реальных предметных действий, а об их осмыслении и дальнейшем переносе в игру.

Заключение. Таким образом, дошкольный возраст – важный период становления и формирования личности. Жизнь дошкольника взаимосвязана с игрой, выступающей способом организации воспитательного, образовательного и развивающего процессов в детском саду. А развивающие игры имеют большое значение в интеллектуальном развитии дошкольников. Без активности и игрового процесса невозможно полноценное развитие и ограничение игровой деятельности может негативно сказаться на развитии способностей ребенка.

В процессе игры формируются различные аспекты личности ребенка, происходят существенные изменения в его психике, подготавливающие его к переходу на новую ступень развития. Именно этим объясняется большая ценность игры в воспитании, психологи считают ее основной деятельностью для дошкольников.

Список использованной литературы:

1. Крупская, И. И. Изучение уровня развития интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / Крупская И. И. ; науч. рук. Лауткина С. В. // Психологическая студия : сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – Вып. 15. – С. 112–114. – URL : <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33325> (дата доступа 28.02.2025).
2. Кушнир, Н.Я. Диагностика интеллектуальных способностей детей 6-го и 7-го лет жизни / Н.Я. Кушнир. – Мозырь, 2002.
3. Эльконин, Д. Психология игры / Д. Эльконин. – М.: Владос, 2014. – 360 с.
4. Абрамян Л.А. Игра дошкольника / Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова [и др.]; под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
5. Кушнир, Н.Я. Игровые комплексы для развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста: пособие для педагогов-психологов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Н.Я. Кушнир. – 2-е изд. – Мозырь, 2006. – 118 с.
6. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т. А. Куликова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

ВОПРОСЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ВЗРОСЛЫХ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Эмоции составляют особый аспект, который имеет важное значение в жизни человека. Каждый индивид находится в определенном эмоциональном состоянии в различные моменты времени, испытывая определенные эмоции. Эмоциональные проявления человека очень разнообразны: радость, грусть, страх, гнев, удивление, тоска, тревога, восхищение, презрение и другие. Теоретические и экспериментальные исследования эмоционально-волевой сферы личности продолжают развиваться психологами В.А. Иванниковым, Е.П. Ильиным, В.И. Моросановой, Е.О. Смирновой, В.И. Селивановым, Т.И. Шульгой. Эмоциональную сферу личности изучают И.А. Васильев, О.В. Дашкевич, О.К. Тихомиров. Изучая взаимодействие, взаимосвязи и целостности регуляционного процесса, исследователи останавливаются на какой-либо одной его стороне. Изучение эмоционально-волевой регуляции представлено рядом интересных исследований таких ученых как Г.М. Аванесян, В.Ф. Сопов, О.А. Черникова. Практическая направленность работ в данной области свидетельствует об актуальности темы.

Материал и методы. Целью работы является изучение вопросов эмоциональной регуляции на этапе взрослости в психолого-педагогической литературе. Рассматривая данную проблематику, считаем необходимым представить трактовку категории «эмоция» на которую мы опираемся. Эмоция (от лат. *emovere* – возбуждать, потрясать, волновать) – «психический процесс, который отражает субъективное оценочное отношение человека к различным ситуациям и объектам». Эмоции, по мнению Е.П. Ильина, являются «особым классом психических явлений, который проявляется в форме непосредственного, страстного переживания субъектом жизненного смысла этих явлений, предметов и ситуаций для удовлетворения своих потребностей» [1]. Ученый определяет эмоции как один из главных механизмов психической регуляции поведения человека.

Результаты и их обсуждение. В своей работе «Психология эмоций» К.Э. Изард отмечает, что «эмоции возникли в процессе эволюции: с их помощью животные могли оценивать биологическую значимость явлений окружающего мира и внутреннего состояния организма» [2]. В соответствии с биологической теорией эмоций П.К. Анохина их назначение заключается «в форме актуализации видового опыта: ориентируясь на них, индивид совершает необходимые действия (например, по избеганию опасности, продолжению рода), целесообразность которых остается для него скрытой» [3].

Человек не только познает объективную и субъективную действительность, но и относится определенным образом к предметам, событиям, к другим людям, к своей личности. Радость, печаль, возмущение, восхищение, любовь, ненависть – все это различные формы субъективного отношения человека к действительности: эмоции и чувства, которые включаются во все психические процессы и состояния человека. Ученые В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер указывают на то, что «любые проявления активности личности сопровождаются эмоциональными переживаниями» [4].

С.Л. Рубинштейн основал концепцию эмоциональных процессов на методологических принципах теории отражения. Автор подчеркивает, что эмоции обусловлены отношением между человеком и окружающей средой. Вместе с тем, ученые предполагают, что эмоция является особой формой отношения человека к предметам и явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям личности [5]. Я. Рейковский считает, что эмоциональный процесс – «...это особый род

процессов регуляции, которые актуализируются под влиянием событий, вызывающих изменения в состоянии организма или в его отношениях со средой, либо изменяющих актуальное состояние равновесия между субъектом и средой» [6].

Эмоциональная сфера входит в структуру личности и находится в тесной взаимосвязи с потребностно-мотивационной сферой, характером и поведением человека. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии личности, помогает воспринимать действительность и реагировать на нее. К.Э. Изард в своих исследованиях пишет: «Эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» [2].

По мнению Д.В. Люсина, «эмоциональная регуляция – это способность реагировать на происходящее с таким диапазоном эмоций, который является социально приемлемым и достаточно гибким; это также умение откладывать спонтанные реакции по мере необходимости». Автор отмечает, что данный процесс можно определить и как оперирование внешними и внутренними процессами, ответственными за наблюдение, оценку и изменение эмоциональных реакций. Несмотря на то, что сам термин и его описание могут показаться сложными, все на самом деле просто: в широком смысле эмоциональная регуляция – это «умение совладать с собой, когда это нужно» [9].

Люди, которые испытывают трудности с контролем чувств, реагируют на относительно безобидные негативные события эмоционально преувеличено: могут плакать, кричать, обвинять окружающих, вести себя пассивно-агрессивно или иным образом, что нарушает гармоничные взаимоотношения или обостряет конфликт.

Заключение. На эмоциональную регуляцию психического здоровья влияют различные факторы. Индивидуальные факторы, такие как генетическая предрасположенность и нейробиологическая уязвимость, способствуют различиям в способностях к регуляции эмоций в разных возрастных группах. Понимание и содействие эмоциональной регуляции может оказать прямое влияние на психическое благополучие и уменьшить негативную симптоматику. Интерес к проблеме эмоциональной регуляции обусловлен явно выраженной потребностью практики в оптимизации функционирования регуляторных процессов в социальном взаимодействии и профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 784 с.
2. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2011. – 464 с.
3. Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К. Анохин [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.klex.ru/ihl>. – Дата доступа: 17.01.2024.
4. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2014. – 720 с.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
7. Люсин, Д.В. Доклад: «Регуляция эмоций с точки зрения психологии (и социологии)» [Электронный ресурс] Режим доступа: https://social.hse.ru/soc/gsoc/moral_emotions/news/666880055.html. – Дата доступа: 17.01.2024.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В подростковом возрасте агрессивность становится важным аспектом социального взаимодействия, отражая не только индивидуальные характеристики, но и влияние гендерных норм и стереотипов. Понимание гендерных особенностей агрессивного поведения в этот критический период развития может помочь родителям, педагогам и психологам разработать более эффективные стратегии поддержки подростков, способствуя их эмоциональному и социальному благополучию.

Наиболее распространенным определением агрессии в психологии является следующее: агрессия – это тенденция, которая проявляется в реальном поведении человека или же в его фантазиях с целью нанесения определенного вреда кому-либо или полного доминирования над ним [1]. Арнольд Басс, как представитель безмотивационной концепции, рассматривает агрессию как причинение вреда другому человеку. Однако данная концепция рождает противоречие, так как причинение вреда не тождественно с умышленной попыткой негативного воздействия на другого человека [2]. Тем не менее, такие ученые как Берковиц и Фешбах говорят о том, что агрессивным поступком можно считать лишь тот, который был совершен с намерением обиды или же оскорбления.

Для подростков характерно проявление агрессии двумя основными путями: открытое проявление агрессии и подавление агрессии. При реализации открытых форм агрессивного взаимодействия, подросток получает определенный жизненный опыт, с помощью которого в будущем сможет успешно реализоваться и многого достичь. Однако, обратным вариантом, может стать формирование отклоняющихся форм поведения: зависимое и саморазрушающее поведение. В случае подавления агрессии подросток может приобрести такие качества, как послушность, покорность, пассивность [3].

Материал и методы. В исследовании приняли участие школьники в возрасте от 14 до 16 лет из них 50% – девушки, 50% – юноши. Для диагностики уровня агрессии мы использовали методику Л. Г. Почебут «Тест агрессивности».

Результаты и их обсуждение. По результатам исследования было выявлено, что среди опрошенных подростков преобладает вид вербальной агрессии. В меньшей степени у подростков выражается предметная агрессия. У девушек, в сравнении с парнями, наиболее выражена вербальная агрессия – 50%, у юношей же физическая – 40%. (Таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительная таблица форм агрессивного поведения у девушек и юношей

Вид агрессии	Юноши %, чел.	Девушки %, чел.
Вербальная	30	40
Физическая	40	10
Предметная	10	10
Эмоциональная	10	20
Самоагрессия	10	20

Таким образом, исследование показало, что чаще всего школьники используют вербальную агрессию, реже – физическую. Для некоторых характерна самоагрессия и эмоциональная агрессия. Предметная агрессия у подростков наименее развита. Анализ полученных в ходе исследования данных позволил сделать вывод, что мальчики проявляют более высокий уровень физической агрессии, в то время как девочки чаще прояв-

ляют вербальную агрессию. Однако, несмотря на это, мальчики и девочки имеют одинаковый уровень агрессивности в целом.

Закключение. Проблема воспитания детей с агрессивным поведением является одной из центральных психолого-педагогических проблем. Все чаще мы должны принимать во внимание такие явления, как незнание социальных норм и агрессивное поведение детей. Агрессивность – это черта личности, целенаправленное деструктивное поведение, которое заключается в наличии деструктивных тенденций причинять вред конкретному человеку. Это любая форма поведения, направленная на то, чтобы оскорбить или причинить вред другому живому существу, которое не хочет такого обращения. Хотя явления детской агрессии не носят массового характера, наше общество не может с ними мириться. Многоуровневые социально-экономические условия жизни людей, крах старого мировоззрения и отсутствие формирования нового, отсутствие должных знаний и навыков жизни в этих условиях приводят наше общество к серьезным трудностям и внутренним конфликтам. Это особенно трудно для молодого поколения.

Поэтому профилактика и коррекция агрессивного поведения у подростков требует комплексного подхода и взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, а также с родителями. Можно предложить следующие рекомендации:

1. Обеспечьте подросткам безопасное и поддерживающее пространство как в школе, так и дома. Это может помочь снизить уровень тревожности и стресса.
2. Развивайте у подростков навыки конструктивного общения: уроки по конфликтологии и ролевые игры могут помочь им лучше справляться с конфликтами.
3. Обучайте подростков распознавать и управлять своими эмоциями, что может помочь им лучше контролировать агрессивные импульсы.
4. Регулярные занятия спортом могут снизить уровень стресса и агрессии, а также способствовать развитию командного духа и сотрудничества.
5. При необходимости предоставьте доступ к психологам или школьным консультантам, которые могут помочь подросткам разобраться в своих чувствах и поведении.

Список использованной литературы:

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.
3. Фурманов И.А. Социальная психология агрессии и насилия: учебн. пособие /И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016 – 392 с.

Куликова Д.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Самооценка представляет собой сверхважный компонент личности и играет ключевую роль как регулятор и активатор активности человека, обеспечивая тем самым наилучшую адаптацию к динамически меняющимся современным условиям жизни. Проблемы самооценки изучали такие ученые как: А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, Л.И. Божович, Н.Г. Алексеев. А.Н. Леонтьев считал, что самооценка является одним

из факторов становления личности у индивида. А.И. Липкина утверждает, что от самооценки зависят отношения личности как к окружающим, так и к самому себе [1, с. 95].

Проблемой изучения тревожности занимались: А.М. Прихожан, З. Фрейд, Б.М. Теплов. З. Фрейд считал, что тревожность возникает как из-за воспоминаний о прошлых неудачах, так и из-за чувства беспомощности перед неудачами будущего. По мнению Б.М. Теплова тревожность зависит от силы нервной деятельности, он считал, что чем слабее тип нервной деятельности, тем выше тревожность [2, с. 208].

Достаточно много внимания учеными-психологами и педагогами-практиками уделяется в последнее десятилетие индивидуальным и личностным характеристикам студента в процессе его адаптации к образовательной среде. Как известно именно личностные особенности определяют интенсивность стрессового переживания индивида и чувствительность к стрессогенным факторам [3, с. 219].

Целью статьи стало исследование тревожного состояния студентов с разным уровнем самооценки. Исследование проходило на базе Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», факультет социальной педагогики и психологии, количество респондентов – 22 человек, из них 20 девушек и 2 юношей, возраст испытуемых 18-19 лет.

Материал и методы. Эмпирический этап исследования проводился с помощью следующих психодиагностических методик: «Методика изучения самооценки С.А. Будасси», «Шкала ситуативной тревожности» (Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина) и «Шкала личностной тревожности» (Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина).

Результаты и их обсуждение. По опроснику «Методика изучения самооценки С.А. Будасси» выявлены следующие результаты: 12 испытуемых, что составляет 54,5%, имеют средний адекватный уровень самооценки, у 5 испытуемых, что составляет 22,8%, высокий адекватный уровень самооценки и у 5 испытуемых, что составляет 22,8%, высокий неадекватный уровень самооценки.

По показателю «Шкала ситуативной тревожности» (методика Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина) выявлены следующие результаты: 14 испытуемых, что составляет 63,6%, имеют умеренный уровень тревожности, у 5 испытуемых, что составляет 22,8%, низкий уровень тревожности и у 3 испытуемых, что составляет 13,6%, высокий уровень тревожности.

По опроснику Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина (Шкала личностной тревожности) выявлены следующие результаты: у 13 испытуемых, что составляет 59%, умеренный уровень тревожности, у 9 испытуемых, что составляет 41%, высокий уровень тревожности.

Результаты эмпирического исследования показали следующее:

1 У большинства принявших участие в исследовании студентов умеренный уровень ситуативной тревожности.

2 У большинства принявших участие в исследовании студентов умеренный уровень личностной тревожности.

3 В данной группе испытуемых преобладают студенты с адекватным уровнем самооценки.

Заключение. Результаты теоретического анализа литературы свидетельствуют о том, что самооценка чаще всего определяется как сверхважный компонент личности и играет ключевую роль как регулятор и активатор активности человека, обеспечивая тем самым наилучшую адаптацию к динамически меняющимся современным условиям жизни. Тревожность в свою очередь чаще всего понимается как индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях. Таким образом, было выявлено преобладание умеренных уровней тревожности и адекватной самооценки, что позволяет предположить наличие их взаимосвязи.

Список использованной литературы:

- 1 Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. Заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий – Москва: Издательство «Сфера», 2001. – 95 с.
- 2 Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва: Издательство «Наука», 2001. – 208 с.
- 3 Попова, Т.А. Смыслжизненный аспект становления Я-концепции подростка / Т.А. Попова. – Москва, 2009. – 219 с.

Куцко Л.А.

Республика Беларусь, г. Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы
Научный руководитель – Митрофанова О.Г., канд. психол. наук, доцент

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЕРУЮЩИХ ЛЮДЕЙ И АТЕИСТОВ

Жизненный опыт – это неотъемлемая часть структуры личности, который зачастую может включать в себя противоречивые убеждения, взгляды, смыслы. В процессе взросления человек всё более стремится к знакомым, привычным ценностям, которые оказывают влияние, в том числе, на его саморазвитие. Как отмечает Т.А. Попова, каждый человек проходит путь формирования своих индивидуально значимых, особенных ориентиров [2]. В качестве таких ориентиров можно рассматривать смыслжизненные ориентации личности.

Исследование смыслжизненных ориентаций представляет интерес с точки зрения изучения влияния религии на формирование моральных установок, мировоззрения и поведения отдельного индивида. В данной связи особая роль принадлежит религиозным убеждениям личности, которые часто служат основой для формирования ценностей, которые определяют, что является правильным и неправильным в поведении и принятии решений. Таким образом, исследование смыслжизненных ориентаций верующих и атеистов представляет интерес с точки зрения изучения влияния религии на осмысленность жизни, осмысленность оценок и выборов человека, поиск «источника» смысла жизни.

Смыслжизненные ориентации рассматривались такими отечественными психологами, как Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн др. В зарубежной психологии проблема смыслжизненных ориентаций изучалась А. Адлером, В. Франклом, К. Юнгом и др. Так, Д.А. Леонтьев под смыслжизненными ориентациями понимал «организованную структуру осмысленных взглядов, жизненных целей, оценок и осмысленных выборов, отражающих направленность личности и обеспечивающих удовлетворенность и целостную жизнедеятельность» [1].

Материал и методы. В исследовании приняли участие 100 человек (50 женщин и 50 мужчин). Из них 49 испытуемых верующие и 51 – атеисты. Возраст испытуемых – от 18 до 65 лет. Формирование выборки верующих и атеистов происходило на основе субъективной оценки испытуемых.

Для сбора эмпирических данных использовался «Тест смыслжизненных ориентаций (СЖО)» Д.А. Леонтьева. Для выявления статистически значимых различий в смыслжизненных ориентациях у верующих и атеистов был использован U-критерий Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение. Обратимся к результатам исследования смыслжизненных ориентаций у атеистов и верующих людей. Для определения наиболее

и наименее выраженных показателей мы провели квартилизацию. Результаты исследования смысложизненных ориентаций верующих представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Содержание I и IV квартилей ранжированных рядов смысложизненных ориентаций у верующих

СЖО	Среднее	Ранг	2R	2R-1	2R-1/12	*100	Квартиль
Цели в жизни	78,48	1	2	1	0,08	8	1
Локус контроля – Я	73,26	2	4	3	0,25	25	1
Локус контроля – жизнь	70,23	5	10	9	0,75	75	4
Процесс жизни	68,20	6	12	11	0,92	92	4

Первый квартиль ранжированных рядов смысложизненных ориентаций верующих людей содержит такие ценности как *цели в жизни* и *локус контроля – Я*. Это значит, что верующим свойственна целеустремленность, наличие целей в будущем. Кроме того, результаты исследования позволяют заключить, что верующие считают себя хозяевами жизни, которые имеют свободу выбора для того, чтобы достигнуть того, чего они хотят.

В четвертый квартиль ранжированных рядов смысложизненных ориентаций верующих вошли такие ориентации как *локус контроля – жизнь* и *процесс жизни*. Верующие убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Кроме того, имеет место некоторая неудовлетворенность своей жизнью в настоящем.

Результаты исследования смысложизненных ориентаций у атеистов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Содержание I и IV квартилей ранжированных рядов смысложизненных ориентаций у атеистов

СЖО	Среднее	Ранг	2R	2R-1	2R-1/12	*100	Квартиль
Локус контроля – Я	68,84	1	2	1	0,08	8	1
Цели в жизни	68,52	2	4	3	0,25	25	1
Процесс жизни	60,12	6	12	11	0,92	92	4

Первый квартиль ранжированных рядов смысложизненных ориентаций атеистов содержит такие ценности как *локус контроля – Я* и *цели в жизни*. Это значит, что атеистам свойственно считать себя хозяевами жизни, которые имеют свободу выбора для того, чтобы достигнуть того, чего они хотят. Кроме того, результаты исследования позволяют заключить, что атеисты характеризуются целеустремленностью и наличием целей в будущем.

В четвертый квартиль ранжированных рядов смысложизненных ориентаций атеистов вошла такая ориентация как *процесс жизни*. Это может говорить о том, что атеисты данной выборки ощущают неудовлетворенность своей жизнью в настоящем.

Применение U-критерия Манна-Уитни при сравнении смысложизненных ориентаций у верующих и атеистов позволило установить следующие статистически значимые различия:

- *цели в жизни* ($U = 825,5$ при $p = 0,003$). Наиболее значимы для верующих, нежели для атеистов. Для верующих более характерно наличие целей в будущем, направленность на временную перспективу;

- *процесс жизни* ($U = 952,5$ при $p = 0,04$). Эта субшкала более ярко проявляется у верующих, нежели у атеистов. Это говорит о том, что верующие чаще описывают свою жизнь как интересную и насыщенную эмоциями.

Статистически значимых различий по общему показателю осмысленности жизни, в ходе сравнение смысложизненных ориентаций, у верующих и атеистов выявлено не было.

Заключение. В результате исследования было установлено, что наиболее значимыми смысложизненными ориентациями как для верующих, так и для атеистов являются *цели в жизни* и *локус контроля* – *Я*. Наименее значимые смысложизненные ориентации также имеют сходство. Так, у обеих групп респондентов в четвертый квартиль вошел такой показатель как *процесс жизни*. Спецификой верующих людей является то, что помимо указанного, наименее значимым показателем их смысложизненных ориентаций является *локус контроля* – *жизнь*.

Список использованной литературы:

1. Дикая, Л.А. Смысложизненные ориентации, коммуникативные и мотивационные характеристики обучающихся центров по работе с одаренными детьми / Л.А. Дикая, В.С. Рыжова // Российский психологический журнал. – 2024. – №1. – С. 127-150.

2. Попова, Т.А. Смыслы и ценности. Структурные компоненты смысложизненных ориентаций / Т.А. Попова, М.И. Цилина // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – № 1. – С. 216 – 220.

Лапырёва А.С.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

Тема стресса и его личностной регуляции становится все более актуальной в условиях стремительно изменяющегося мира, где студенты сталкиваются с множеством вызовов. Ганс Селье определяет стресс как неспецифическую реакцию организма на раздражитель и выделяет три стадии его появления: тревоги, резистентности и истощения. Он также вводит понятия полезного стресса (эустресса) и вредоносного стресса (дистресса) [1]. При появлении стрессора активизируется симпатическая нервная система, выделяются гормоны адреналин и норадреналин, что вызывает физиологические и психоэмоциональные изменения [2]. Зигмунд Фрейд считал, что причиной стресса могут быть сдержанные сексуальные и агрессивные побуждения [3]. Р. Лазарус и Р. Ланьер определяют стресс как реакцию человека на его взаимодействие с окружающей средой, выделяя психологический и физиологический виды стресса. Л.А. Китаев-Смык рассматривает стресс как неспецифические проявления адаптационной активности индивида при экстремальном влиянии на организм. В.В. Суворов и П.В. Горизонтов также подтверждают, что стресс является адаптивной реакцией организма на угрозу [3].

Личностная регуляция стресса имеет огромное значение, так как позволяет эффективно справляться с жизненными вызовами. Важные механизмы саморегуляции включают два уровня – психологический и физиологический. Оптимизация обоих уровней позволяет эффективно управлять стрессовыми ситуациями, предотвращая негативные последствия для здоровья и благополучия личности [4].

Актуальность изучения личностных особенностей регуляции стрессовых состояний обусловлена тем, что понимание своих особенностей, позволяет выбирать наиболее эффективную и приемлемую для себя стратегию преодоления и регуляции стресса, с целью минимизировать его негативное влияние на психоэмоциональное состояние. Несмотря на значительные достижения в этой области, остаются нерешенные вопросы, связанные с индивидуальными различиями в восприятии и преодолении стресса. Цель работы: исследовать особенности личностной регуляции стрессовых состояний студентов.

Материал и методы. Анализ и систематизация научной литературы; методы сбора эмпирических данных: диагностика состояния стресса (степени самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях) (А.О. Прохоров), опросник, определяющий склонность к развитию стресса (по Т.А. Немчину и Дж. Тейлору); методы обработки и интерпретации результатов: интерпретации, обобщение и статистическая обработка результатов.

Результаты и их обсуждение. Исследование, проведенное среди студентов-психологов 1 курса (26 человек, из них 23 девушки и 3 юношей), показало, что 53,8% респондентов имеют высокий уровень стрессоустойчивости, что позволяет им лучше справляться с новыми вызовами и неожиданностями в университетской среде. 30,8% студентов обладают балансом стрессоустойчивости и эмоциональной отзывчивости, что свидетельствует об их способности эффективно справляться со стрессом, сохраняя эмоциональную открытость. У 11,5% студентов был выявлен высокий уровень тревожности, что может негативно сказываться на их учебной деятельности и благополучии. Меньшинство, 3,8% студентов, набрали от 40 до 50 баллов, что указывает на возможное развитие дистресса и необходимость предоставления поддержки таким студентам. Средний уровень стрессоустойчивости не был выявлен (рисунок 1).

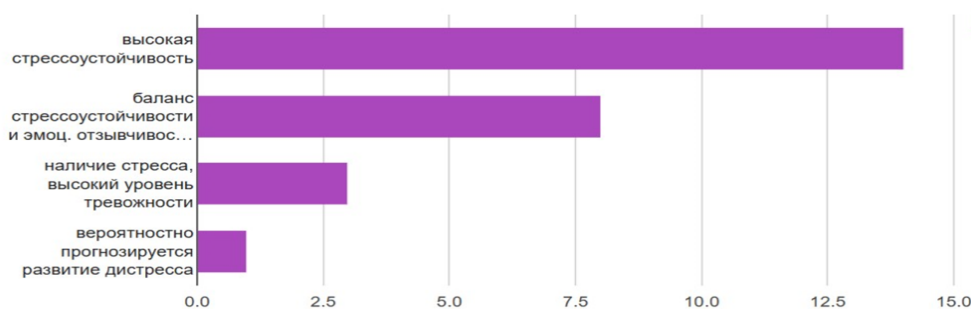


Рисунок 1 – Склонность развития стресса студентов-психологов по методике «Определение склонности к развитию стресса» (по Т.А. Немчину и Дж. Тейлору)

Кроме того, результаты исследования по методике А.О. Прохорова показали, что 92,3% студентов имеют высокий уровень регуляции в стрессовых состояниях, что свидетельствует о хороших навыках саморегуляции. 3,8% студентов показали умеренный уровень регуляции, а 3,8% – слабый уровень регуляции, что требует внимания к развитию навыков управления стрессом (рисунок 2).

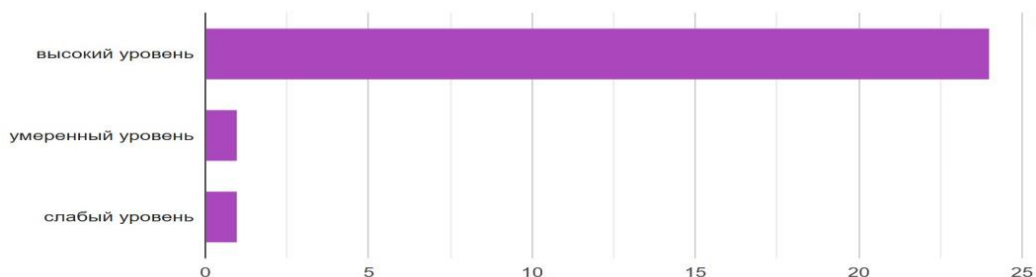


Рисунок 2 – Уровень регуляции в стрессовых ситуациях студентов-психологов по методике «Диагностики состояния стресса» (по А.О. Прохорову)

Заключение. На основании проведенного исследования с использованием методик «Определение склонности к развитию стресса» (по Т.А. Немчину и Дж. Тейлору) и «Диагностики состояния стресса» (по А.О. Прохорову) можно сделать вывод о том, что большинство студентов – психологов 1 курса имеют высокий уровень стрессоустойчивости и регуляции в стрессовых ситуациях. Однако, были выявлены некоторые студенты с признаками стресса и высоким уровнем тревожности, склонностью к развитию дистресса и слабым уровнем регуляции в стрессовых состояниях. Эти результаты подчеркивают необходимость развития навыков саморегуляции и управления стрессом и эмоциями у студентов, чтобы минимизировать негативное воздействие стресса и улучшить их психологическое благополучие и адаптацию к учебной среде. Значимость исследования заключается в выявлении актуальных проблем среди первокурсников, особенно в период их адаптации к вузу, и возможности применения полученных данных для разработки программ поддержки и консультаций, направленных на улучшение навыков управления стрессом.

Список использованной литературы:

1. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции : учебное пособие / Ю.В. Щербатых. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 256 с.
2. Сапольски, Р. Психология стресса / Р. Сапольски. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 480 с.
3. Кутбиддинова, Р.А. Психология стресса (виды стрессовых состояний, диагностика, методы саморегуляции) : учебно-методическое пособие / Р.А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2019. – 124 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.

Лепешева М.Н.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
 Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Организация работы школьного психолога с детьми младшего школьного возраста по развитию творческих способностей подразумевает, в первую очередь, повышение познавательной и поисковой активности, развитие любознательности и умений самостоятельно и оригинально мыслить. Во время работы с детьми важнейшее условие –

создание благоприятной атмосферы, стимулирующей появление новых идей и суждений, налаживание доверительных отношений. Этого можно добиться путем поощрения оригинальных ответов каждого ребенка и отказа от оценочных и критических высказываний в адрес отвечающих, позитивно подкрепляя деятельность учащихся. Важно развивать любознательность школьников, обогащая их окружающую среду новыми для них предметами и стимулами.

Развитие творческих способностей начинается в детстве. Отсюда, чтобы подготовить специалиста, обладающего творческими способностями, необходимо развивать последние уже в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку в этот период дети открыты всему новому, любознательны, способны импровизировать, позитивно относятся к взрослому, который выступает образцом для подражания, полны желания создавать собственный творческий продукт. Поэтому изучение организации работы психолога по развитию творческих способностей не только актуально, но и весьма своевременно. Цель статьи – анализ методик и технологий диагностики и развития творческих способностей у младших школьников.

Материал и методы. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, статей и документов по теме исследования; анализ передового педагогического и психологического опыта.

Результаты и их обсуждение. В российской психологии проблему творческих способностей рассматривали Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.Г. Ковалев, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов и другие. Теоретическая основа изучения творческих способностей прослеживается в работах многих зарубежных авторов – Г. Айзенк, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, С. Медник, Р. Стенберг, Е. Торранс.

Дж. Гилфорд дал толчок для изучения творческих способностей после публикации своих работ о кубообразной модели структуры интеллекта, в которых он выделил: 1) *конвергентное мышление*, идущее по определенному руслу и находящее одно решение; 2) *дивергентное мышление* (творческое мышление), допускающее вариативные пути решения каких-либо проблем, приводит к неожиданным результатам [1]. Так же психологу удалось разработать батарею тестов диагностики вербальной и невербальной креативности.

Е. Торренс, продолжив после Дж. Гилфорда изучение творческих способностей, в основу своего теста творческого мышления так же вложил способность к дивергентному мышлению, к ассоциированию и преобразованиям, способность порождать новые идеи и, конечно же, разрабатывать их. В своей серии тестов для диагностики творческих способностей «От дошкольников до взрослых» он разработал программу развития данных способностей у младших школьников.

Творческими способностями считаются такие способности, которые присущи только человеку и порождают нечто качественно новое, ранее не существовавшее. Многие ученые, несмотря на разнообразие подходов, считают, что развитие творческих способностей младших школьников обусловлено такими факторами, как: среда жизнедеятельности ребенка; индивидуальные особенности личности; социальные формы деятельности младшего школьника.

Применительно к процессу обучения *творчество* следует определить, как *форму деятельности человека, направленную на созидание качественно новых для него ценностей, важных для формирования личности как общественного субъекта* [2]. В творчестве выражаются творческие способности индивида. Так, Дж. Гилфорд, который занимался проблемами интеллекта человека, установил, что одной из особенностей, влияющих на развитие творческих способностей, является не просто мышление, а дивергентное мышление. Э. Фромм в своих трудах рассматривал

творческие способности как врожденные, дремлющие в каждом человеке [3]. Л. Терстоун отмечал, что «развитие творческих способностей происходит за счет особенностей темперамента, способности быстро усваивать и порождать идеи, а творческие решения приходят в момент рассредоточения и релаксации» [3]. Е. Торренс подчеркивал, что *«творческие способности – высший мыслительный процесс, связанный с инсайтом (яркой догадкой, которая соединяет в себе новые ассоциации с решаемой в данный момент проблемой)»* [3]. В работах К. Роджерса прослеживается мысль, что творческие способности направлены на достижение «идеального Я». И.В. Дубровина определяет творческие способности как *«способности, благодаря которым человек создает что-то новое, оригинальное»* [4].

На основе представленных выше дефиниций можно в общем виде трактовать творческие способности как способности, присущие человеку, порождающие нечто качественно новое, что ранее не существовало.

Реализовать творческую сущность деятельности учителя и развить творческий потенциал ребенка помогут такие методы активизации мышления, как:

1. *Синектика (У. Гордон)* – метод аналогий, подразделяющийся на: 1) личностную аналогию (эмпатию), предлагающую школьнику представить себя при проблемной ситуации в качестве какого-либо предмета или явления; 2) прямую аналогию, которая основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний; 3) фантастическую аналогию, при использовании которой решение проблемы осуществляется как в волшебной сказке.

2. *Мозговой штурм (А. Осборн)* – метод творческого поиска, предполагающий постановку изобретательской задачи и нахождения способов ее решения с помощью перебора ресурсов, выбора наиболее подходящего решения. Выбирается оптимальное решение, позволяющее решить существующее противоречие с минимальными затратами и потерями путем анализа каждой идеи оценками «хорошо» – «плохо». Данный метод «теории решения изобретательских задач» технологий помогает развивать у младших школьников способность к анализу, стимулировать творческую активность в поиске решения определенной проблемы, учить детей осознанию того, что в жизни не бывает ситуаций, из которых нельзя найти выход.

3. *Метод фокальных объектов (Э. Кунце, Ч. Вайтинг)* – метод, направленный на развитие творческого воображения, фантазии, формирование умения находить причинно – следственные связи между разными объектами окружающего мира. Метод осуществляется путем создания ситуации, в которой к определенному объекту «применяются» характеристики и свойства других.

4. *Метод творческих преобразований* – метод, заключающийся в описании изменений объекта или явления, которые произойдут при применении к нему какого-либо преобразования [5].

Заключение. Чтобы активизировать и развить потенциальные творческие способности учащихся младшей школы необходимо работать с их компонентами. Творческие способности младших школьников – важная часть учебного процесса, отражающая совокупность свойств и качеств личности, которые необходимы для успешного осуществления деятельности, носящей творческий характер, поиска новых, оригинальных и нестандартных решений в разных ее видах. Развитие творческих способностей в целом и их компонентов зависит от окружения младшего школьника, видов общественной деятельности, в которые он включен, его индивидуального развития, а так же связано с такими психическими процессами, как: творческое мышление и воображение, способствующие поиску новых решений.

Большое значение в аспекте творческих способностей имеет наличие возможности для упражнений и практики, поэтому необходимо использовать задания, которые включают в себя вопросы дивергентного типа.

Школьный психолог должен организовывать направления своего труда таким образом, чтобы способствовать развитию творческого мышления самих педагогов, обучать их приемам и методам, помогающим развивать творческие способности учеников младшей школы.

Список использованной литературы:

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Под ред. А.М. Матюшкина. Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 434 – 437.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
3. Торшина, К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – №4.-С.123-132.
4. Дубровина, И.В. и др. Психология: Учебник для студентов сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 460 с.
5. Смирнов, С.А. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. учеб. заведений / С.А. Смирнов. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 512 с.

Лешкевич Е.Н.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Поташёва Ю.Л., старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ

Значительная роль эмоциональной сферы в интеллектуальной деятельности и личностном развитии рассматривается в трудах психологов, изучающих эмоциональные аспекты обучения и воспитания. В этой связи аффективные переживания понимаются как особые формы познания окружающего мира, следуя традициям философии Аристотеля, Платона, Спинозы. Затем эта идея получила развитие в работах Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Классики отечественной психологии постулировали единство интеллекта и аффекта. В дальнейшем экспериментальные исследования О. К. Тихомирова доказали единство познавательных и эмоциональных образований [1].

В исследовании также проведен анализ работ, раскрывающих механизмы стиля педагогической деятельности В. А. Кан-Калика, А. А. Бодалева, Л. М. Митиной, В. В. Спиваковой.

Уровень развития эмоционального интеллекта явно проявляется в ситуациях, связанных с общением. Эффективность общения в значительной степени определяет результаты профессиональной деятельности [2]. Личные качества, умения и профессиональные навыки учителя напрямую влияют на предполагаемый результат в учебном процессе. Тем не менее, важно отметить, что они влияют на общую атмосферу в той социальной среде, которой управляет педагог, формируя культуру общения и взаимодействия, а также создавая общий дух сотрудничества среди учеников и их отношения друг к другу. Качество общения, ценностная основа его обусловлена результатом труда учителя и, что немаловажно, самим ходом коммуникации [3].

Недостаточно изученным вопросом является связь между уровнем выраженности показателей эмоционального интеллекта педагога и процессуальными характеристиками его педагогической деятельности, которые проявляются в педагогическом стиле общения [4]. Актуальность проведенного нами исследования, таким образом, связана с необходимостью конкретизации механизмов реализации в педагогической деятельности процессов получения и переработки социальной информации с учетом эмоционального компонента. Таким образом цель нашей работы – исследовать взаимосвязь эмоционального интеллекта и стиля педагогического общения у педагогов.

Материал и методы. Эмпирическое исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и стиля педагогического общения у педагогов проводилось на базе государственного учреждения образования «Средней школы № 45 г. Витебска имени В. Ф. Маргелова». Объем исследуемой выборки – 25 человек. В ходе исследования были использованы методики: опросник «Эмоциональный интеллект» (автор Д. В. Люсин); методика «Стиль педагогического общения» (авторов А.Б. Майского и Е. Г. Ковалевой).

Результаты и их обсуждение. Анализируя результаты, полученные в ходе исследования эмоционального интеллекта у педагогов, обнаружено, по шкале «Межличностный эмоциональный интеллект» у 32 % респондентов преобладает низкий и средний уровень. Средний уровень свидетельствует о том, что способности понимать и управлять своими эмоциями в социальном взаимодействии находятся в пределах нормы. Низкий уровень может говорить о импульсивном поведении, трудностях с эмпатией и проблемах с коммуникацией.

Шкала «Внутриличностный эмоциональный интеллект» у 32 % педагогов находится на низком уровне. В результате этого могут возникнуть трудности в понимании и управлении собственными эмоциями, что влияет на различные аспекты жизни. Шкала «Понимание эмоций» находится на низком и очень низком уровне у 28 % педагогов. Это свидетельствует о том, что очень низкий уровень понимания эмоций может указывать на трудности с идентификацией чувств и проблемы с регуляцией эмоций. Низкий уровень указывает на то, что есть возможные трудности в распознавании, интерпретации и понимании эмоционального состояния как своего, так и других людей.

Шкала «Управление эмоциями» находится на среднем уровне. Способность к управлению своими и чужими эмоциями преобладает у 40 % учителей. Это свидетельствует о способности выражать свои эмоции, не задевая чувств собеседника. Субшкала «Понимание чужих эмоций» находится на среднем уровне у 32 % респондентов. Это может говорить о способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций, чуткость к внутренним состояниям других людей. Субшкала «Управление чужими эмоциями» находится на низком уровне у 40 % педагогов. Это может говорить о неумении влиять на эмоциональное состояние других людей в желательном направлении. Субшкала «Понимание своих эмоций» находится на низком уровне у 36 % испытуемых. Это может свидетельствовать о неразвитой способности к осознанию своих эмоций. Субшкала «Управление своими эмоциями» находится на низком уровне у 36% учителей. Это может говорить о том, что способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные малоразвита. Субшкала «Контроль экспрессии» находится на низком уровне у 44 % педагогов. Это свидетельствует о неспособности контролировать проявление своих эмоций и может привести к проблемам в социальных отношениях. Если рассматривать «Общий эмоциональный интеллект», то у 32% педагогов преобладает низкий и средний уровень. Низкий уровень общего эмоционального интеллекта указывает на трудности в нескольких ключевых областях, связанных с пониманием, управлением и использованием эмоций как своих, так и других

людей. Средний уровень говорит о том, что навыки эмоционального интеллекта развиты в пределах нормы, но есть потенциал для улучшения.

По результатам методики стиля педагогического общения у учителей, выявлено предпочтение к авторитарному стилю общения у 56 % испытуемых. Это свидетельствует о том, что характерна тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль. Она выражается в том, что учитель значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. У 36 % испытуемых склонность к демократическому стилю общения, что говорит о стремлении учителя привлечь самих ребят к решению задач обучения и воспитания. Педагог с данным стилем в первую очередь оценивает факты, а не личность. У 8 % педагогов склонность к либеральному стилю общения. Она характеризуется высокой степенью свободы и самостоятельности учащихся, минимальным контролем со стороны учителя и акцентом на саморегуляцию и внутреннюю мотивацию.

Для того, чтобы выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и стиля педагогического общения у педагогов, мы использовали статистические методы обработки данных: критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент корреляции Спирмена.

Для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному нами использовался статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова. Поскольку распределение не соответствует нормальному виду, то для установления взаимосвязи между стилем педагогического общения и эмпатическими способностями педагога рассчитаем коэффициент корреляции Спирмена.

В результате корреляционного анализа выявлена сильная положительная связь эмоционального компонента «Понимание эмоций» с «демократическим стилем общения» ($r_s = 0,786$, при $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о глубокой взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и эффективным межличностным взаимодействием. Люди, понимающие эмоции других, склонны использовать демократический стиль общения, что способствует созданию атмосферы сотрудничества, уважения, доверия. Развитие этих качеств является важным условием для личностного роста, успешного лидерства и построения гармоничных отношений.

Также выявлена сильная положительная связь «Внутриличностного эмоционального интеллекта» с «демократическим стилем общения» ($r_s = 0,816$, при $p \leq 0,05$). Это может указывать на важность осознания и управления своими эмоциями для эффективного межличностного взаимодействия. Развитие внутриличностного эмоционального интеллекта способствует формированию уважительного, открытого и конструктивного стиля общения, что положительно влияет на отношения и организационную культуру.

Также выявлена слабая отрицательная связь «Контроль экспрессии» с «авторитарным стилем общения» ($r_s = -0,949$, при $p \leq 0,01$). Это может свидетельствовать о нескольких противоречивых факторах: 1) педагог с высоким контролем экспрессии может подавлять свои эмоции, в результате это приводит к внутренней напряженности; 2) высокий контроль экспрессии может быть механизмом самозащиты от возможной критики или негативной оценки со стороны учеников или администрации; 3) педагог может испытывать сильные эмоции, но активно их подавлять.

Заключение. Эмоциональный интеллект педагога оказывает существенное влияние на его стиль педагогического общения, определяя его эффективность и воздействие на учащихся. Развитие эмоционального интеллекта является важным фактором для формирования эффективного и гуманистического стиля педагогического общения, способствующего успешному обучению и развитию учащихся. В результате корреляционного анализа выявлена сильная положительная связь эмоционального компонента «Понимание эмоций» с «демократическим стилем общения» ($r_s = 0,786$, при $p \leq 0,05$). Также выявлена сильная положительная связь «Внутриличностного эмоционального

интеллекта» с «демократическим стилем общения» ($r_s = 0,816$, при $p \leq 0,05$). Выявлена слабая отрицательная связь «Контроль экспрессии» с «авторитарным стилем общения» ($r_s = -0,949$, при $p \leq 0,01$).

Список использованной литературы:

1. Тихомиров, О. К. Психология мышления: [Учебное пособие для вузов по направлению и специальности психологии] / О. К. Тихомиров. – М.: Академия, 2002. – 287 с.
2. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.: Дело, 2002. – 138 с.
4. Литвиненко, В. А. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии / В. А. Литвиненко, Ю. В. Обухова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2020. – № 18(2). – С. 28–43.

Маринов Д.А.

Российская Федерация, г. Псков, ПсковГУ

Научный руководитель – Митицина Е.А., канд. психол. наук, доцент

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАСТОЛЬНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР В РЕГУЛЯЦИИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ

Настольная ролевая игра (НРИ) – это устная ролевая игра, где участники словесно описывают действия своих персонажей, в соответствии с убеждениями героев, их предысторией, текущей игровой ситуацией и правилами НРИ. Связующим звеном между участниками и игровым миром является ведущий игры (DM, GM или мастер) – рассказчик, модератор интерактивного повествования, функции которого заключаются в описании окружающего мира, игра за второстепенных персонажей, постановка задач, воспроизведение реакции игрового мира на действия персонажей игроков.

Требование небольшого количества ресурсов в исполнении (в самом простом случае для настольной ролевой игры достаточно только ручки, листа бумаги и генератора случайного числа) и практически безграничные возможности воплощать фантазию в рамках интерактивного мира сделали НРИ мощным инструментом не только для рекреации, но и для самореализации человека в различных сферах. Они используются для расширения представлений о мире, получения исторических сведений, изучения языка, актерских упражнений. В настоящее время усиливается внимание к НРИ и в контексте психологических исследований.

Актуальность изучения специфических особенностей НРИ подтверждается множеством научных публикаций. В последние 15 лет интерес ученых к вопросам образовательного и коммуникативного потенциала НРИ вырос: их различным аспектам посвящены труды А. Гарсия, А.Ю. Лапшиной, Б.Ю. Фетисова, В.И. Инёшина, Д. Ачарья, Д.Г. Шайкина, Д.Е. Широкова, Е.А. Медведева, И.А. Курановой, К.Д. Нелуновой, К.Е. Ковлекова, Л.Е. Смерковича, М. Матеас, М.А. Подвальского, Н. Уордрик-Фруин, Т.В. Акулиной, Т.Э. Могенсена и других.

В отечественной психологии крайне мало работ по НРИ. Г.П. Питик исследовал особенности психологических аспектов поведения и безопасности во время НРИ [1], А.Д. Лыгина и М.И. Яновский изучали психологический портрет игрока в НРИ [2].

Гораздо больше тематических исследований у зарубежных авторов. О. Уолш, К. Линехал, М.С. Сарджет, Ф. Каусо, Э. Квинлан, С. Хенрих, изучали влияние НРИ на психологическое здоровье игрока [3].

Данное исследование носило поисковый характер, его целью было раскрыть возможности коррекции нервно-психологического напряжения игроков посредством командного взаимодействия в процессе сессий НРИ. В соответствии с этим была выдвинута гипотеза о том, что командное взаимодействие в НРИ способно уменьшить степень нервно-психического напряжения человека.

Материал и методы. В исследовании применялся метод тестирования игроков по «Шкале нервно-психического напряжения» Немчина Т.А. С теми игроками, которые проявляли определенный уровень нервно-психического напряжения (от умеренного до сильно выраженного), по окончании игры проводилось полуструктурированное интервью, чтобы посредством рефлексии выяснить, насколько НРИ помогают им отвлечься от индикаторов нервно-психического напряжения и какова роль в этом командного взаимодействия. Тестирование проводилось в октябре 2024 года. Испытуемыми стали 23 человека, которые имели опыт участия в НРИ. Из них 12 мужчин и 11 женщин. Средний возраст испытуемого – 22 года (от 16 до 29 лет).

Результаты и их обсуждение. В результате исследования 30,4 % от общей выборки (3 мужчины и 4 женщины) показали умеренный уровень нервно-психического напряжения. Респондентов с высоким уровнем нервно-психического напряжения выявлено не было. С каждым из семи испытуемых индивидуально было проведено интервью.

6 человек (86%) отметили, что во время НРИ не чувствуют проявлений нервно-психического напряжения, которые они ранее выделяли в опроснике. Пятеро из них считают, что это происходит из-за ощущения комфорта и безопасности во время игры. Только один испытуемый указал, что признаки эмоционального напряжения (болевые ощущения, потливость, апатия и др.) не зависят у него от деятельности и присутствуют во время сессий в НРИ.

Четверо опрошенных (57%) заявили, что НРИ способствуют поднятию настроения и вдохновляют на творчество. В качестве примеров можно привести такие высказывания: «Да, НРИ меня вдохновляют»; «Если я действительно во что-то погружаюсь и вникаю, то иногда могу ощущать сильное вдохновение, и тогда спать мне не хочется вообще, чаще всего меня в это время тянет рисовать»; «Да, НРИ способствуют вдохновению и желанию творить. Это как зарядка для мозга или творческое упражнение, которое запускает какие-то механизмы воображения в голове, даже если они заржавели. ... Однако НРИ, как таковые, не расслабляют, но, возможно переключают на себя внимание и дают возможность выдохнуть»; «Очень сильно вдохновляюсь по окончании игры».

Также четверо испытуемых (57%) указали на то, что положительные эмоции от игры зависят от группового взаимодействия. Это проявляется в таких высказываниях, как «Ощущения испытывал сугубо положительные. Это досуг в безопасном для меня месте, где меня и моё достоинство, скажем так, никто не планирует принижать и ущемлять»; «Во время игры оффлайн, конечно, больше насыщаюсь общением с людьми, но эмоции могут быть на одном уровне от некоторых ролевых моментов»; «Встречи лично с игроками на НРИ намного приятнее, чем, например, сетевые компьютерные игры».

Заключение. Результаты, полученные в ходе поискового этапа исследования, позволяют наметить перспективы его дальнейшего развития, которое могут выражаться в специализированном подборе участников НРИ, нуждающихся в коррекции негативных психических состояний, а также разработке стандартизированных инструментов для экспресс-диагностики динамики эмоциональных состояний в процессе игры.

Список использованной литературы:

1. Питик, Г. В. Наблюдение психологических аспектов поведения и безопасности в рамках настольных ролевых игр / Г. В. Питик. – Текст : непосредственный // Психоло-

логия безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков. – Сочи : ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – С. 96–99.

2. Лыгина, А. Д. Психологический портрет игрока в настольные ролевые игры / А. Д. Лыгина, М. И. Яновский. – Текст : непосредственный // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 147–151.

3. Causo, F. Defeating dragons and demons: consumers' perspectives on mental health recovery in role playing games / F. Causo, E. Quinlan. – Текст: непосредственный // Australian Psychologist. – 2021. – № 56 (3). – С. 256–267.

Марченко В.А.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Формирование смысложизненных ориентаций играет огромную роль в нашей жизни. Вопросы о смысле жизни, наших целях, ценностях и месте в мире помогают нам найти направление и ощущение цели, которые помогают преодолевать трудности. Когда человек четко представляет и понимает то, что ему важно и чего он хочет достичь, он будет лучше справляться с жизненными трудностями.

Одним из первых, кто предложил психологическую теорию смысла жизни был А. Адлер. Он связывал смысл жизни с осознанием цели, помогающей преодолевать трудности. В. Франкл в работе «Поиск смысла жизни и логотерапия» (1990) выделил три компонента: стремление к смыслу, сам смысл и свободу воли. Он считал, что поиск смысла – врожденная потребность, доступная всем. По мнению В. Франкла, стремление к поиску и реализации смысла жизни является определяющим фактором мотивации поведения и формирования личности. Также он утверждает, что человек способен находить смысл даже в самых тяжелых условиях, если у него есть цель или ценность, которые он может преследовать [1].

Вопрос о смысле жизни активно изучался и советскими психологами. Л.С. Выготский в своих исследованиях подчеркивал, что в подростковом периоде происходит процесс овладения внутренним миром и формирование жизненного плана как системы адаптации, которая впервые осознается подростком. Этот этап развития характеризуется созданием предпосылок для осмысления жизни, становления личности и формирования мировоззрения. В подростковом возрасте возникает потребность в самопознании, которая реализуется через рефлекссию.

А.А. Бодалев определяет смысл жизни как ценность, отраженную в сознании и переживаниях человека, которая становится для него главным регулятором его поведения и самой большой ценностью [2].

Так, некоторые ученые (В.Э. Чудновский, Д.А. Леонтьев, Г.В. Акопов, А.В. Горбачева, З.К. Голышева) понятие смысла жизни отождествляют с понятием смысложизненных ориентаций. По мнению Д.А. Леонтьева смысложизненные ориентации как сложные социально-психологические образования порождаются реальными значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта и бытия, они релевантны по отношению ко всему жизненному пути личности (включая прошлое, настоящее, будущее), задают вектор и границы самореализации личности как субъекта жизненного пути через структурную организацию жизненных целей – ценностей.

Д.А. Леонтьев выделяет два уровня составляющих смысла жизни: смысложизненные ориентации и локус контроля. Смысложизненные ориентации включают в себя цели в жизни, эмоциональную насыщенность и удовлетворенность самореализацией. Они связаны с тремя аспектами жизнедеятельности и временными ориентациями: целью, процессом и результатом. Первый аспект представляет собой цели жизни в определенной системе ценностей, процесс связан с эмоциональной насыщенностью жизни, а результат – с удовлетворенностью самореализацией. Локус контроля, в свою очередь, отражает уверенность в способности влиять на ход собственной жизни и самостоятельно осуществлять жизненные выборы [2].

Формирование смысложизненных ориентаций начинается в раннем возрасте и продолжается на протяжении всей жизни человека. Некоторые люди могут перенимать жизненные ориентации своих родителей или культурные традиции, в то время как другие развивают свои собственные, основанные на личном опыте и убеждениях. Двигаясь по жизни человек, сталкивается с различными ситуациями и вызовами, которые могут сформировать жизненные ориентации или бросить вызов существующим убеждениям. На формирование смысложизненных ориентаций могут влиять такие факторы как: культурное и социальное влияние, отношения с другими людьми, личный опыт, религия, профессиональное самоопределение, активная жизненная позиция [3].

По мнению Э.С. Берберян, в молодом возрасте люди часто ориентируются на свою профессиональную деятельность. Период юности часто называют «кризисным», так как он связан с самоопределением, выделении смысла жизни, выбором профессии и мировоззрения. Человеку не просто в юности выделить свои жизненные смыслы, подразумевающие под собой выбор одного конкретного направления из множества альтернатив. Следовательно, вопрос о смысле жизни в той или иной мере волнует каждого человека в молодом возрасте [4].

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался: теоретический анализ научной литературы, эмпирический метод: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев).

Результаты и их обсуждение. Исследование студентов методикой «Тест смысложизненных ориентаций» дало нам следующие результаты: 13% (4 человека) имеют высокий показатель осмысленности жизни, у 57% студентов (17 человек) выявлен средний показатель, а у 30% (9 человек) показатель ниже среднего. Студенты с высоким показателем осмысленности жизни воспринимают процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный процесс. Они имеют жизненные цели, удовлетворены прожитым отрезком жизни, считают, что они сами контролируют свою жизнь, свободно принимают решения. Студенты с уровнем ниже среднего затрудняются в определении жизненных целей и считают, что они не могут влиять на свою жизнь.

Вывод. Исследование показало, что 13% студентов имеют высокий уровень осмысленности жизни, обладают четкими целями и ощущением контроля над своей жизнью. У 57% выявлен средний уровень, что указывает на умеренную удовлетворенность жизни и наличие некоторых целей. 30% студентов демонстрируют отсутствие четких целей и ощущением потери контроля над происходящим. Эти данные подчеркивают необходимость развития у студентов навыков целеполагания и повышения уверенности в себе для улучшения их психологического благополучия и успешности.

Список использованной литературы:

1. Кубарь, И.О. Смысл жизни: теоретические подходы / И.О. Кубарь // Вестник Московской международной академии. – 2024 – № 1. – 101–105.

2. Федосеева, Т.Е. Специфика смысложизненных ориентаций старших подростков / Т.Е. Федосеева, Е.Б. Мамонова, В.В. Сульдина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-3. – 318–321 с.

3. Балина, Т.Н. Факторы формирования смысложизненных ориентаций / Т.Н. Балина, А.Н. Пудов // Вестник ТИУиЭ. – 2023. – №3 (39). – 60–64 с.

4. Попова, Т.А. Смыслы и ценности. Структурные компоненты смысложизненных ориентаций / Т.А. Попова, М.И. Цилина // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – №1. – 216–221 с.

Маслякова В.И.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Морожанова М.М., канд. психол. наук

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Проблема коммуникативной толерантности всегда занимала важное место в психологии, но в последние годы она приобретает особую актуальность, поскольку возрастающая международная академическая мобильность студентов приводит к тому, что в ВУЗах расширяется взаимодействие представителей различных культур и национальностей. Сформированная толерантность, позволяет студентам легко вступать в коммуникативные связи с другими, способствует познанию позиции мнения другого, стабилизирует сам процесс коммуникации [1]. Всё это ведет к современному пониманию коммуникативной толерантности как социально и личностно значимой ценности [2], следовательно, наиболее актуальной задачей в настоящее время является разработка правил общения и взаимодействия людей, принципов толерантного общения [3]. Эти трудности невозможно решить без научного анализа и осмысления. Таким образом, целью настоящего исследования является изучение связи коммуникативной толерантности и эмоциональными барьерами в общении у китайских студентов.

Материал и методы. В исследовании приняли участие китайские студенты, обучающиеся в ВГУ имени П.М. Машерова в количестве 32 человек (в возрасте 20-34 лет). Психодиагностический инструментарий: методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В. Бойко, методика «Диагностика общей коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, которые были переведены на китайский язык (метод двойного перевода) [2]. Методы обработки данных: описательные статистики, корреляционный анализ Пирсона.

Результаты и их обсуждение. Анализируя результаты, полученные по методике «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В. Бойко, можно отметить, что среднее по шкале «Неумение управлять эмоциями» составило $2,16 \pm 0,92$, что указывает на некоторую склонность к неумению управлять эмоциями и дозировать их. Среднее по шкале «Неадекватное проявление эмоций» $2,66 \pm 1,15$ указывает на умеренную неадекватность в проявлении эмоций в общении с другими людьми. По шкале «Неразвитость эмоций» среднее значение $2,47 \pm 1,27$ свидетельствует об умеренной негибкости, невыразительности эмоций. «Доминирование негативных эмоций» составляет $1,97 \pm 1,58$ и говорит об умеренном уровне доминирования, преобладания негативных эмоций. Показатель «Нежелание сближаться» $1,91 \pm 1,23$ свидетельствует об умеренном нежелании у студентов сближаться с другими людьми на эмоциональной основе. Результаты диагностики общей коммуника-

тивной толерантности показали: среднее значение по шкале «Непринятие индивидуальности» составило $6,09 \pm 3,46$, что свидетельствует о том, что в некоторой степени выражено неприятие, нежелание понимать или принимать индивидуальные особенности других людей. По шкале «Использование себя как эталона» среднее $4,66 \pm 3,46$ указывает на умеренную склонность использования себя как эталона для оценки людей, их поведения, образа мыслей. По шкале «Категоричность, консервативность» среднее $5,75 \pm 3,73$ указывает на умеренную склонность к категоричности и консерватизму в общении с людьми. Шкала «Неумение скрывать чувства» составила $6,69 \pm 4,46$ и свидетельствует о некотором неумении скрывать или сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров. По шкале «Стремление переделать партнера» среднее значение $6,09 \pm 3,48$ указывает на слегка выраженную тенденцию к перевоспитанию партнера по общению. Средний балл шкалы «Желание сделать партнера удобным» составил $6,44 \pm 3,23$ и определяет некоторую склонность к желанию подогнать других участников коммуникации под себя, к своему характеру, привычкам. Среднее $6,56 \pm 4,03$ по шкале «Неумение прощать ошибки» указывает на слегка выраженное неумение прощать другому его ошибки, неловкость. Средний балл шкалы «Нетерпимость к дискомфорту» составил $4,25 \pm 2,93$, что говорит об умеренном уровне нетерпимости к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению. По шкале «Плохое приспособление» среднее $5,06 \pm 3,65$ указывает на умеренное желание не приспособливаться к другим участникам общения, к привычкам других. По результатам исследования выявлено, что для обследуемых студентов характерен средний уровень коммуникативной толерантности.

Таким образом, полученные данные показывают, что в данной выборке респондентов особенности коммуникативной толерантности и эмоциональных барьеров в общении указывают на то, что наличие даже небольшого количества эмоциональных барьеров в общении потенциально влечет за собой снижение умения быть терпимым, толерантным и понимающим по отношению к другим людям.

Следующим этапом было подтверждение связей между показателями барьеров в общении и толерантностью. Анализируя статистически значимые корреляции, можно отметить, что: неумение скрывать чувства коррелирует с консервативностью ($r=0,422$, $p=0,016$), неумением управлять эмоциями ($r=0,524$, $p=0,002$) и неумением прощать ($r=0,487$, $p=0,005$). Это означает, что студенты, не умеющие управлять и дозировать эмоции, и не умеющие скрывать или сглаживать неприятные чувства более склонны к категоричности и консервативности в оценках других людей, также способности управлять эмоциями мешает неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. Связь нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе с неумением скрывать чувства ($r=0,407$, $p=0,021$) показывает, что студенты, которые не умеют скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров, более склонны к тому, чтобы не сближаться с людьми на эмоциональной основе. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: китайские студенты, у которых эмоции осложняют взаимодействие в общении с другими людьми, имеют средний уровень коммуникативной толерантности. Выявленные связи между уровнем коммуникативной толерантности и уровня эмоциональных барьеров в межличностном общении у китайских студентов указывают на важность дальнейшего изучения этих компонентов как ключевых факторов, влияющих на качество общения и взаимодействия.

Закключение. Полученные результаты подтверждают теоретические представления о том, что эмоциональные барьеры могут сдерживать развитие эффективных коммуникационных навыков, и тормозить адаптацию в социальных ситуациях взаимодействия. Дальнейшие исследования, направленные на более глубокое понимание механизмов, лежащих в основе коммуникативной толерантности и эмоциональных барьеров могут стать основой для создания практи-

ческих рекомендаций для китайских студентов, а также преподавателей в развитии навыков общения, и преодоления возникающих в процессе коммуникации трудностей.

Список использованной литературы:

1. Русакова, С. В. Сущностные характеристики коммуникативной толерантности: происхождение понятия / С. В. Русакова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – № 1.
2. Почебут, Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология : учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб. : Издательство «Питер», 2012. – 336 с.
3. Psychology of communication and professional development of the Personality : educational and methodical complex in the academic discipline for the specialty of the second stage of higher education 1-23 80 03 Psychology / comp. by: V. V. Bogatyreva [et al.] ; Educational Establishment "Vitebsk State University named after P. M. Masherov", Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Department of Psychology. – Vitebsk : VSU named after P. M. Masherov, 2022. – 71 p. <https://rep.vsu.by/handle/123456789/32334>

Ма Сюйтинь

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Крестьянинова Т.Ю., канд. биол. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ ОДИНОЧЕСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В социальной среде чувство одиночества не является доминирующим. Особенно актуальным этот вопрос становится при поступлении в вуз и смене социального окружения, а также домашнего проживания на общежитие, кросскультурные особенности. В этих условиях молодой человек должен быстро не только войти в новый учебный коллектив, освоить новые формы обучения с ориентацией на самостоятельную работу, но и научиться жить совместно с новыми соседями. Это ведет к трудностям в освоении норм межличностных отношений, в формировании жизненной позиции, в развитии личностных качеств [1, 2].

Кажущиеся легкость и доступность свободного неформального общения, скорее усиливают одиночество, чем защищают от него. Как правило, в неформальном общении обсуждаются вопросы проведения досуга здесь и сейчас, а дальнейшая жизнь, планы и перспективы не затрагиваются и тем более не решаются. Отсутствие поддержки со стороны родителей и друзей приводит студента к дезадаптации и возникновению большого числа адаптационных трудностей. Неумение и неспособность бывших школьников решать возникающие проблемы приводят к увеличению трудностей в учебной деятельности и личной жизни первокурсников. Результатом чаще всего становится появление большого количества долгов по учебным дисциплинам или смена учебного заведения [3,4]. Самоутверждение в новой группе происходит чаще всего в изоляции от привычной для них обстановки: у них нет поддержки со стороны друзей, с которыми раньше учились, поскольку те учатся в других местах. Нет и опоры на семью в силу смены места жительства или возраста студента, когда он отвергает помощь семьи, говоря: «Я сам все могу» [5]. Выявление одиночества на первичных стадиях позволит определить учебные трудности конкретных студентов и конкретных студенческих групп, сформировать конструктивные стратегии его преодоления, повысить эффективность учебной деятельности.

Цель исследования состоит в изучении влияния одиночества на эффективность учебной деятельности студентов.

Материал и методы. Респондентами являлись 49 магистрантов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Были использованы:

методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д.Рассела и М.Фергюсона; опросник мотивация успеха и боязнь неудач (МУН) А.А.Реана. Проведена статистическая обработка полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Изначально мы провели исследование уровня субъективного ощущения одиночества среди респондентов. На основании полученных данных можно сказать о том, что среди респондентов преобладает – низкий уровень одиночества – 78%, у 20% испытуемых средний уровень одиночества, высокая степень одиночества выявлен у 2% испытуемых (рис. 1).

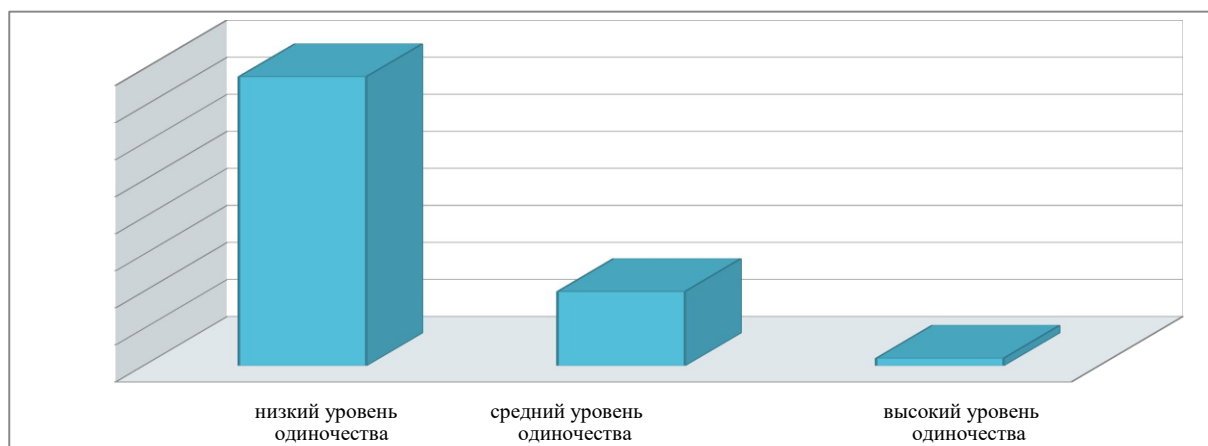


Рисунок 1 – Результаты исследования одиночества студентов

Анализируя мотивацию успеха и боязнь неудач можно сказать о том, что в целом по исследуемой выборке мотивация на успех выявлена у 55% испытуемых, у 2% мотивация боязни неудачи и у 43% испытуемых мотивационный полюс ярко не выражен (рис. 2).

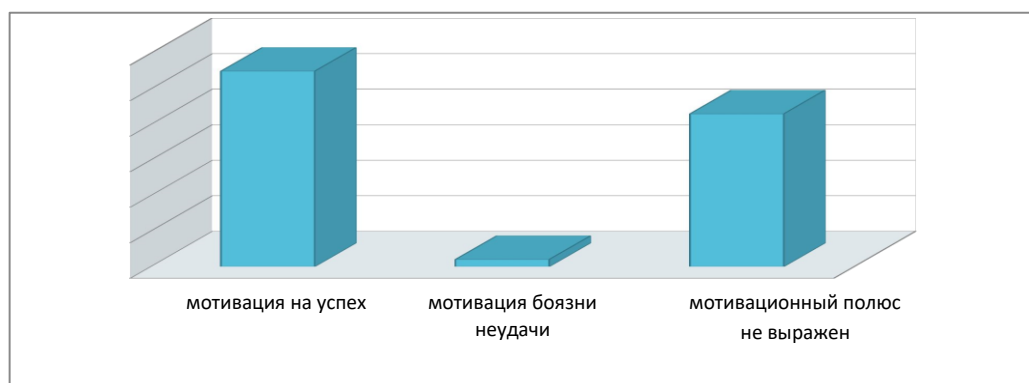


Рисунок 2 – Результаты исследования мотивации успеха и боязнь неудач

Далее при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен анализ влияния одиночества на эффективность учебной деятельности испытуемых. Была выявлена статистически значимая обратная связь между субъективным ощущением одиночества и мотивацией на успех и боязнь неудач, а это говорит о том, что чем выше

уровень субъективного одиночества, тем больше вероятность возникновения мотивации боязни неудач у обучаемых.

Заключение. Таким образом, нами было проведено эмпирическое исследование влияния одиночества на эффективность учебной деятельности.

В результате проведенного исследования были получены данные о том, что среди магистрантов преобладает низкий уровень одиночества – 78%, у 20% испытуемых средний уровень одиночества, высокая степень одиночества выявлен у 2% респондентов. Анализируя мотивацию успеха и боязнь неудач были сделаны выводы о том, что в целом по исследуемой выборке мотивация на успех наблюдается у 55 испытуемых, у 2% мотивация боязни неудачи и у 43% опрошенных мотивационный полюс ярко не выражен.

В результате проведенного корреляционного анализа была выявлена статистически значимая обратная связь между субъективным ощущением одиночества и мотивацией на успех и боязнь неудач, что говорит о том, что чем выше уровень субъективного одиночества, тем больше вероятность возникновения мотивации боязни неудач у обследованных лиц.

Список использованной литературы:

1. Апасова, М.В. Особенности учебной мотивации студентов-первокурсников / М.В. Апасова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Том 14. – № 1. – С. 49-62.
2. Бондар, Е.Л. Личностная тревожность и состояние одиночества как критерии вузовской адаптации студентов / Е.Л. Бондар // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 190-195.
3. Бредун, Е.В. Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования / Е.В. Бредун // Российский психологический журнал. – 2020. – № 17(1). – С. 60–73.
4. Альманах психологических тестов / Ред.-сост. Р. Р. Римский, С. А. Римская. – М.: КСП, 2018. – 856 с.
5. Беляев, И.А. Социокультурная детерминированность одиночества человека / И.А. Беляев // Журнал Сибирского федерального университета Серия: гуманитарные науки. – 2020. – Т. 13. – № 8. – С. 102-109.

Мандрик А.С.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Поташёва Ю.Л., старший преподаватель

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Проблема психологических защит в возрастной психологии и психотерапии на сегодня является одной из наиболее обсуждаемых. Сложность эмпирического изучения выделенного феномена обусловлена его особой спецификой. Защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии. Кроме того, наблюдения за результатами функционирования психологической защиты осложняются тем, что реальные стимулы и реакции могут быть отделены друг от друга во времени и пространстве.

Разработкой проблемы психологической защиты у подростков занимались как отечественные, так и зарубежные психологи (Р.М. Грановская, Ф.В. Бассин, А. Фрейд, А. Адлер, А.Б. Карпов и др.)

Первой, кто предложил в качестве предмета рассмотрения типично подростковые защиты, была А. Фрейд. Исследователь отмечала, что наиболее соответствующими подростковой программе развития являются такие защиты, как аскетизм и интеллектуализм [1].

Также существенное влияние на изучение типично подростковых защит оказала работа Ф. Крамер по разработке метода изучения защитных механизмов у детей. Итогом этой работы стало создание «руководства по защитным механизмам» и подтверждение предположений о появлении различных защит на определенных этапах развития в жизни ребенка.

А. Адлер описал две формы защитных механизмов: компенсацию и гиперкомпенсацию.

В исследованиях Е.Н. Андреевой были получены выводы о наличии одновременно как возрастных, так и половых различий в использовании подростками защит [2].

Изучая защитные механизмы подростков, В.Г. Каменская и С.В. Зверева получили аналогичные данные. Ведущим механизмом защиты у подростков является проекция. Исследователями также было установлено достоверно высокое значение, свидетельствующее о частом использовании подростками такого защитного механизма, как рационализация.

Е.С. Романовой и Л.Р. Гребенниковым выделено четыре механизма защиты, которые используются подростками значимо выше нормы: отрицание, регрессия, проекция и реактивное образование. Полученные результаты авторы связывают с ростом уровня тревожности и повышением неуверенности в себе, что характерно для развивающейся личности в подростковом возрасте [3].

Целью статьи стало исследование особенностей механизмов психологической защиты у подростков. Исследование механизмов психологической защиты у подростков проводилось на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 2 г. Витебска». Выборку испытуемых составили учащиеся 5 класса, в количестве 20 человек (6 мальчиков и 14 девочек), возрастная категория 10-11 лет.

Статья содержит теоретический и эмпирический анализ исследования особенностей механизмов психологической защиты у подростков.

Материал и методы. На начальном этапе использовался метод теоретического анализа литературы по теме исследования. Эмпирический этап исследования проводился с помощью следующей психодиагностической методики: Карта оценки защитных механизмов Р. Плутчика и К. Перри (модификация Е.В. Чумаковой, 1998).

Результаты и их обсуждение. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что доминирующими видами психологических защит подростков являются: интеллектуализация (51%), отрицание (50%), компенсация (37%).

За ними по убыванию идут вытеснение (34%), формирование реакции (29 %), регрессия (2%), замещение (2%) и проекция (2%).

Интеллектуализация развивается уже в раннем подростковом возрасте для анализа содержания эмоций ожидания, предвидения, боязни пережить разочарования. Образование механизма принято соотносить с фрустрацией, связанной с неудачами в конкуренции со сверстниками.

Отрицание—наиболее ранний онтогенетически и наиболее примитивный механизм защиты. Отрицание подразумевает инфантильную подмену принятия окружающими вниманием с их стороны, причем любые негативные аспекты этого внимания блокируются на стадии восприятия, а позитивные допускаются в систему

Заключение. Для проведения исследования была подобрана методика: опросник Карта оценки защитных механизмов Р. Плутчика и К. Перри (модификация Е.В. Чумаковой, 1998).

По итогам проведенного исследования, самые высокие показатели получены по таким психологическим защитами, как интеллектуализация, отрицание, компенсация. За ними по убыванию идут вытеснение, формирование реакции, регрессия, замещение и проекция.

Организация защитного процесса – важная и необходимая составная часть развития личности подростка. Он является незрелым до тех пор, пока его инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением так, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении – на стороне окружения. Шансы подростка стать здоровым, независимым и ответственным во многом зависят от того, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом, то есть защитить себя и быть способным самостоятельно принимать решения.

Список использованной литературы:

1. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – Москва : Педагогика Пресс, 1993, – 140 с.
2. Андреева, Е. Н. Самоотношение подростков / Е. Н. Андреева // Психология современного подростка. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – С. 27–37.
3. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.

Мелешкина Д.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Доверие является важным условием познания окружающего и внутреннего мира. Данная категория имеет междисциплинарный статус, благодаря чему мы можем наблюдать различные интерпретации и подходы к его изучению. В течение последних десятилетий в психологических исследованиях феноменология доверия занимает особую роль. Структура доверия к себе включает три компонента: когнитивный, аффективный и конативный. Доверяющий себе человек, находится в контакте с самим собой, он способен ставить перед собой цели, чувствовать свои потребности и реализовывать свои возможности, не вступая в противоречие со своими ценностями; это человек, позитивно себя принимающий, характеризующийся стремлением выходить за пределы прошлого опыта, стремлением исследовать себя, свои возможности в ситуациях неопределенности.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В качестве респондентов выступили 50 студентов второго курса факультета социальной педагогики и психологии (25 юношей и 25 девушек). На первом этапе с целью изучения показателей жизнестойкости была проведена методика «Тест жизнестойкости Мадди». Тест жизнестойкости представляет собой адаптацию опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди. Личностная переменная hardiness (жизнестойкость) характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. На втором этапе в качестве методики исследования доверия к себе была выбрана методика Т.П. Скрипкиной, которая разработана по принципу семантического дифференциала, состоит из 15 пунктов, каждый из которых содержит утверждения, представленные в трех различных вариантах: в виде умозаключений, составляющих содержание когнитивного компонента доверия к себе; в виде описания эмоциональных переживаний; в виде описания поведения в зна-

чимых ситуациях и ситуациях неопределенности. На третьем этапе для выявления взаимосвязи между показателями жизнестойкости и доверием к себе мы применили коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Изучение показателей доверия с помощью опросника «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной показало, что среди всех шкал доверия к себе были выявлены у данной группы респондентов наиболее высокие показатели по шкалам: доверие к себе в умении строить взаимоотношения с близкими людьми (друзьями), доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола, доверие к себе в решении бытовых проблем. Выраженность доверия к другим у молодежи с высокой активностью жизнеосуществления, которые имеют больший опыт работы в команде при реализации проектов, может играть важную роль, поддерживая психологический комфорт, устойчивость группы по отношению к различным неблагоприятным факторам. Особенно примечательно, что высокий уровень жизнестойкости с помощью методики жизнестойкости Мадди выявлен лишь у 18% людей юношеского возраста. Стоит отметить, так же высокие показатели по шкале «принятие риска», люди в юношеском возрасте готовы рисковать при принятии решений, молодые люди готовы идти на риск, даже при отсутствии гарантий на положительный успех в деле. Большинство людей юношеского возраста (68%) не готовы столкнуться с трудными жизненными ситуациям.

Согласно определению корреляционных связей между переменными с помощью коэффициента корреляции Спирмена, можно сделать вывод о том, что, уровень жизнестойкости выше, чем выше способность ориентироваться в бытовой ситуации, выбирать приемлемые способы реализации целей в соответствии с условиями в каждой конкретной ситуации. С целью повышения показателей доверия к себе и другим разработана тренинговая программа для лиц юношеского возраста.

Заключение. Современные юноши переживают свое становление и развитие через наложение ряда кризисов: возрастные кризисы; кризисы индивидуальной жизни, которые включают кризисы нереализованности, опустошенности, бесперспективности; кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные, связанные с нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего. В то же время, именно на этапе юношества происходит формирование жизнестойкости и жизнестойкого совладания со стрессами. Доверие к себе дифференцируется от доверия к другим и уверенности в себе и начинает выполнять функции, связанные с подлинной саморегуляцией, именно к концу подросткового возраста. В этот момент взросления доверие к себе как внутриличностное интегративное образование обретает свою целостность и самостоятельность. Можно сделать вывод, что среди всех шкал доверия к себе наиболее высокие показатели по шкалам: доверие к себе в умении строить взаимоотношения с близкими людьми (друзьями), доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола, доверие к себе в решении бытовых проблем. Можно сделать вывод, чем выше уровень жизнестойкости, тем выше способность ориентироваться в бытовой ситуации, выбирать приемлемые способы реализации целей в соответствии с условиями в каждой конкретной ситуации.

Разработанная тренинговая программа для лиц юношеского возраста позволит расширить границы доверия к себе, к другим и к миру, оптимизировать отношения со сверстниками, в семье, учебной группе, а также повысить уверенность в себе.

Список использованной литературы:

1. Скрипкина, Т.П. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М., 2000. – 125 с.
2. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ / Пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 539 с.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2017. – 583 с.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Социальные сети стали важной частью повседневной жизни людей, расширением реальных социальных взаимодействий. Использование социальных сетей все чаще становятся объектом академического внимания психологов [1, 2]. Среди актуальных проблем взаимосвязь между селфи-поведением как важной практикой взаимодействия молодежной группы в социальных сетях и социальной тревожностью требует дальнейшего изучения.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовались методы теоретического анализа, синтеза, формализации и сравнения научной информации по проблеме.

Результаты и их обсуждение. Развитие социальных сетей привело к интеграции различных методов распространения информации, изменились формы взаимодействия людей в межличностном общении, возникло виртуальное онлайн-пространство. Благодаря использованию социальных сетей все больше людей получают возможность участвовать в культуре, потреблении и производстве. Для молодежной группы самопрезентация в социальных сетях, в том числе «селфи», является важным средством управления впечатлением о себе. Образ селфи стал новым выражением их жизни и обучения, социального обмена и досуга, отражая новую стратегию участия в социальных контактах.

Согласно теории социального сравнения, предложенной Фестингером, считается, что у каждого есть своя точка зрения и способность оценивать себя. Эту оценку необходимо проводить при условии, что во внешнем мире существуют определенные системы отсчета и объективные стандарты. Если в среде нет такого стандарта оценки, люди склонны сравнивать себя с другими, чтобы повысить точность своей собственной оценки. Как правило, после социального сравнения, если люди лучше других с точки зрения ресурсов, богатства, внешнего вида и условий, они будут чувствовать себя удовлетворенными и иметь чувство благополучия. С появлением социальных сетей этот вид социального сравнения также был перенесен в Интернет. Социальные сети предоставляют людям благодатную почву для проведения социальных онлайн-сравнений. Его мощная функция поощрения пользователей активно публиковать личную информацию и широко делиться ею с другими делает объект социального сравнения доступным в беспрецедентно массовых масштабах. Однако, когда люди просматривают информацию, тщательно отображаемую другими, у них автоматически генерируется идея сравнения с другими, а затем возникает ряд негативных эмоций, таких как ревность, одиночество и социальная тревога, которые серьезно препятствуют нормальному развитию индивидуальной психологии.

Поведение самопрезентации в социальных сетях заставляет людей уделять больше внимания своей внешности, оценке состояния своего тела. Люди с высоким уровнем социального сравнения могут влиять на формирование негативного образа тела и на опасения людей по поводу негативной оценки, данной другими во время социального контакта. Китайские психологи выявили связь между индивидуальным поведением селфи в социальных сетях, образом тела и социальной тревожностью. Исследование этой взаимосвязи помогает прояснить основные психологические механизмы селфи-поведения [3].

Тревога – негативное эмоциональное состояние, возникающее, когда человек ожидает чего-то плохого или угрожающего. Первоначально считалось, что социальная тревога состоит из тревоги оценки, избегания и дистресса, представляющих страх человека перед негативной оценкой со стороны других и избегание человеком социального поведения в реальных социальных ситуациях. Появление социальных сетей расширило социальные взаимодействия людей и предоставило новые возможности для управления впечатлениями и взаимного общения. Люди могут выборочно выражать себя, выбирая фотографии и смайлики в социальных сетях, что делает возможным самоизменение. Социальные сети позволяют людям регулярно представлять себя различными способами, которые повышают их чувство собственного достоинства, помогают формировать самоидентичность и представлять позитивную и желаемую сторону себя, а также предоставляют возможности для самораскрытия. Социальные сети полезны для повышения самооффективности людей в управлении впечатлением, но это не означает, что использование социальных сетей снижает социальную тревогу. Исследование, в котором эмпирически изучались подростки и молодые люди, показало, что взаимодействие и поведение в социальных сетях, особенно действия, связанные со сравнением внешнего вида и суждениями, с большей вероятностью приводят к симптомам депрессии и социальной тревоги. Социальные сети могут стать для людей инструментом бегства от реальности, препятствовать развитию индивидуальных социальных навыков и вызывать у людей более сильную тревогу при реальном взаимодействии.

Заключение. Селфи – это способ построения межличностных отношений и получения одобрения сверстников. В основе социальной тревоги лежит оценка индивидом возможности получения отрицательных оценок в социальных ситуациях. Следовательно, когда существует несоответствие между селфи-изображением человека и его реальным «я», самопрезентация в Интернете связана с социальной тревогой.

Люди с высокой степенью селфи-поведения характеризуются высокой степенью редактирования фотографий для более желательной самопрезентации в Интернете во избежание получения плохих оценок. Подростки, которые чрезмерно озабочены информацией о своем внешнем виде, сравнивая себя с другими, снижают удовлетворенность собственным телом. Напротив, социальное сравнение в реальной жизни оказывает большое влияние объективности самооценки и эмоциональное состояние подростков.

Список использованной литературы:

1. Павлова, Н.В. Феномен селфи и его психологический смысл для современного подростка / Н.В. Павлова, Е.В. Филиппова // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 1. С. 109–131. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2022_n1/Pavlova_Filippova . – Дата обращения: 20.01.2024
2. Стопп У. Селфи. Почему мы заиклены на себе и как это на нас влияет / У. Стопп// перевод [с английского]: Леонович М. – Москва: Individuum . – 2019. – 408 с. – URL: <https://www.labyrinth.ru/books/679479/> . – Дата обращения: 11.11.2023
3. Исюань, Лю. Могут ли селфи вызывать социальную тревожность? Исследование связи между поведением селфи в социальных сетях и социальной тревожностью в группе китайской молодежи / Исюань Лю // Политехнический институт Лейрии, Португалия. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9705971/>. – Дата обращения: 11.11.2023

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Проблема самоактуализации в психологии остаётся актуальной, поскольку она оказывает влияние на развитие личности и реализацию её потенциала. Самоактуализация определяется как достижение личностью своего "Я" и реализация всех своих ресурсов: талантов, способностей, возможностей [1].

К. Роджерс отмечал, что у каждого человека от рождения заложена потребность в самоактуализации, которая является движущей силой личностного развития. Общество может как способствовать, так и препятствовать её реализации, но не определяет её [1, с. 328].

Осознание и развитие личностью своего собственного потенциала позволяет эффективно воплощать свои способности в личной и профессиональной жизни, ощущать удовлетворение от собственных достижений.

Анализ литературы показывает сложность трактовки понятия «самоактуализация», её компонентов и проявлений на разных этапах жизни. Особое внимание уделяется изучению самоактуализации в учебно-профессиональной деятельности. В студенческие годы происходит становление творческой личности будущего специалиста, главная задача которого – самореализация в профессиональной деятельности. Это особенно актуально для будущих психологов. Специалист, призванный оказывать психологическую помощь и содействовать личностному росту и развитию других людей, должен совершенствоваться и личностно расти в первую очередь сам [2].

В этой связи необходимо рассмотреть самоактуализацию как процесс, который имеет свои особенности проявления в учебно-профессиональной деятельности, и как интегративное личностное образование, представленное определенными личностными свойствами и имеющее четкую структуру. Самоактуализация в процессе обучения в вузе является залогом успеха последующей профессиональной деятельности, и поэтому значимым является определение того влияния, которое оказывает уровень профессиональной направленности на личностный рост в период обучения в вузе.

Таким образом, целью нашего исследования является выявление уровня самоактуализации у студентов-психологов, а также определение эффективности существующих у них потребностей в самоактуализации. Вузы призваны уделять внимание возможностям реализации студентами своих личностных потенциалов, создавать благоприятный психологический климат и помогать в самопознании, самопринятии и саморазвитии личности.

Материал и методы. Исследование самоактуализации личности студентов-психологов проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В обследовании приняли участие 26 студентов 1-го курса факультета социальной педагогики и психологии, специальности «Психология». Для реализации цели исследования нами был использован опросник «Краткий индекс самоактуализации» (А. Джоунс, Р. Крэндалл), позволяющий определить уровень самоактуализации как показатель личностной зрелости. Исследования авторов показали, что значения полученного «Краткого индекса самоактуализации» положительно коррелируют со всеми значениями полного опросника, что подтверждает его надежность и валидность в оценке уровня саморазвития у испытуемых.

Результаты и их обсуждение. Полученные в ходе исследования результаты по методике «Краткий индекс самоактуализации» позволили определить уровни самоактуализации испытуемых. Качественный анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы: у 12 студентов (46%) отмечен высокий уровень самоакту-

ализации, свидетельствующий о том, что данные респонденты вполне эффективно реализуют свои существующие потребности в самоактуализации. Как правило, эти люди уверены в себе, у них ясное осознание целей собственной жизни, выражена потребность в саморазвитии и реализации собственных потенций, присутствует осознание собственного предназначения и настойчивое стремление к реализации внутреннего призвания.

У 14 (54%) студентов выявлен средний уровень выраженности самоактуализации, что интерпретируется как статистическая норма, распространенная для большинства обследованных. Люди с таким уровнем самоактуализации достаточно уверены в себе, имеют вполне ясные жизненные цели, у них развита потребность в саморазвитии и самореализации.

Студенты с низким уровнем самоактуализации в данной выборке испытуемых не были выявлены.

Заключение. Таким образом, результаты нашего эмпирического исследования показали, что большинство (54%) студентов-психологов имеют средний уровень проявленности самоактуализации, что свидетельствует о решении жизненных задач средней сложности без стремления к более высоким целям. У 46% студентов отмечен высокий уровень самоактуализации, означающий эффективную реализацию потребностей в самоактуализации и стремление к саморазвитию. Полученные данные могут служить основой для составления коррекционной программы, направленной на раскрытие потенциальных возможностей личности студента и формирование уверенности в реальных личных достижениях.

Список использованной литературы:

1 Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.

2 Самаль, Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Е.В. Самаль; Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2008. – 24 с.

Морозова Е.С.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент

СКЛОННОСТЬ К СОВЕРШЕНИЮ ОШИБОК

Склонность к совершению ошибок является важным предметом изучения в психологии и педагогике, так как она непосредственно влияет на процесс обучения и развитие профессиональных навыков. Ошибки, будучи неотъемлемой частью человеческой деятельности, могут не только служить источником стресса и разочарования, но также представлять собой ценную возможность для анализа и саморазвития. В современных условиях, когда студенты сталкиваются с высокими требованиями к их когнитивным и эмоциональным навыкам, понимание механизмов, приводящих к ошибкам, становится особенно актуальным.

Исследования в этой области проводились множеством ученых, среди которых выделяются имена таких психологов, как А. А. Шахов, С. А. Башкатов и В. Б. Прудников. Они разработали и внедрили опросник склонности к совершению ошибок (ОССО), который позволяет глубже проанализировать различные аспекты ошибочных установок и их влияние на поведение. Понять природу ошибок помогает также теория установки

Д.Н. Узнадзе, которая рассматривает установки как факторы, стабилизирующие поведение и приводящие к повторению ошибочных действий в определенных ситуациях [1].

Стоит отметить работу К. Шелла, который в своих исследованиях сосредоточился на мотивационных аспектах совершаемых ошибок и разработал шкалу направленности мотивации при совершении ошибки, адаптированную Н. В. Подбужкой и А. Е. Кныш [2]. Это исследование помогает выявить, каким образом эмоциональные и когнитивные установки могут формировать предрасположенность к ошибкам и влиять на учебный процесс.

Цель исследования: изучение особенностей склонности к совершению ошибок студентами.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование – опросник склонности к совершению ошибок (ОССО), разработанный А. А. Шаховым, С. А. Башкатовым, В. Б. Прудниковым, Шкала направленности мотивации при совершении ошибки К. Шелла в адаптации Н. В. Подбужкой и А. Е. Кныш; методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов. В исследовании приняли участие студенты 2 курса. Объем выборки составил 30 человек.

Результаты и их обсуждение. В своем исследовании мы опираемся на разработку понятия ошибки с позиций теории установки Д.Н. Узнадзе и последующих исследований данной проблемы в этом подходе. Данный подход постулирует, что существуют установки, стабилизирующие совершение человеком ошибочных операций, действий и самой деятельности, что ведет к формированию склонности к совершению ошибок. Склонность к совершению ошибок измерялась в данном исследовании с помощью опросника ОССО. В структуру этого опросника входит 4 шкалы: шкала ошибочной операциональной установки, согласно которой операциональная установка определяется как готовность к осуществлению определенного способа действия, возникающего в ситуации разрешения задачи с опорой на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях; шкала ошибочной целевой установки – готовность субъекта совершить то, что соответствует стоящей перед ним цели, которая возникает после принятия определенной задачи; шкала ошибочной смысловой установки – готовности человека к направленной деятельности, стабилизирующей процесс деятельности в целом; шкала общей ошибки установки [1]. В процессе проведения исследования были получены результаты, которые представлены в таблице.

Таблица – Средние значения шкал «Опросника склонности к совершению ошибок» в баллах

Шкала	Среднее значение	Станд. отклонение
Склонность к ошибкам операциональной установки	2,42	1,45
Склонность к ошибкам целевой установки	1,77	1,7
Склонность к ошибкам смысловой установки	2,48	1,02
Склонность к общим ошибкам установки	6,61	2,84

В исследовании было установлено, склонность к ошибкам смысловой установки свойственна в большей степени юношам ($F=4,49$; $p \leq 0,04$), чем девушкам.

Проведенное исследование показало, что в большей степени студентам свойственна склонность к совершению ошибок на уровне производимой ими операции (отсутствие сформированной способности формировать установки стандартных действий) и неустойчивость деятельности на основе традиционных ценностей (определенная ри-

гидность личностных смыслов, используемая в качестве ошибочных установок). В то же время выявлена низкая склонность к ошибкам целевой установки, свидетельствующая о том, что при поставленной цели индивид стремится ее достичь.

Если исходить из положения А.А. Шахова, что открытость опыту обуславливает меньшую вероятность операциональных ошибок, а расположенность к сотрудничеству – меньшую вероятность смысловых ошибок, то направления работы по минимизации ошибок установки расположены в области увеличения сотрудничества и включения инновационных методов обучения в процесс подготовки специалистов в вузе.

Заключение. Проведенное исследование подтверждает важность изучения склонности к совершению ошибок как в контексте обучения, так и в сфере психологии. Ошибки, будучи неотъемлемой частью образовательного процесса, представляют собой как источник стресса, так и возможность для личностного роста и развития профессиональных навыков. Анализ полученных данных, основанный на применении опросника склонности к совершению ошибок (ОССО), показал, что студенты имеют выраженные предрасположенности к ошибкам, особенно в аспектах операциональных и смысловых установок.

Результаты осветили особую роль эмоциональных и когнитивных установок в процессе совершаемых ошибок, что подчеркивает необходимость формирования у студентов устойчивых стратегий выполнения заданий и навыков саморефлексии. Выявленная разница в склонности к ошибкам между юношами и девушками открывает новые перспективы для индивидуализации подхода в образовательной практике, направленного на поддержку и развитие каждого студента.

Список использованной литературы:

1. Шахов, А.А. Разработка и валидизация опросника склонности к совершению ошибок / А.А. Шахов, С.А. Башкатов, В.Б. Прудников // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 4. – С. 25–38.

2. Башкатов С.А., Шахов А.А., Прудников В.Б. Личностные особенности студентов, склонных к совершению ошибок, обусловленных иррациональными установками и когнитивными искажениями / С.А. Башкатов С.А., А.А. Шахов, В.Б. Прудников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12. – С. 107–115.

Немолочнова С.А.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Космач В.А., доктор ист. наук, профессор

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В ДЕТСКОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРИЮТЕ

Формирование и развитие эмоциональной сферы человека – одна из актуальных проблем психологической науки в целом и педагогической психологии в частности. Значительный вклад в решение вопроса о природе, механизмах возникновения, функциях, классификации эмоций внесли многие отечественные и зарубежные исследователи (В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, К.Э. Изард, Л.И. Куликов, Д. Линдсли, Я. Рейковский, П.В. Симонов, П. Фресс, П.М. Якобсон, и др.).

Невозможно переоценить то значение, какое имеют эмоции для индивидуального развития человека, становления личности ребенка и его социализации. Не случайно практически все авторы, пишущие об эмоциях, отмечают их мотивирующую роль, свя-

зывают эмоции с потребностями и их удовлетворением (Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, Р. Лазарус и др.) [1].

Проблема психического здоровья детей, воспитывающихся в условиях специализированных детских учреждений, таких как приюты, детские дома, учреждения интернатного типа и пр., является весьма актуальной, т.к. воспитанники детских домов и приютов – дети со сложными судьбами, что, безусловно, сказывается на их развитии. Согласно исследованиям, раскрывающим влияние эмоциональных лишений на психическое развитие детей (Дж. Боулби, И. В. Дубровина, ЙЛангмейер, З. Матейчик, Е. М. Мастюкова, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, М. Раттер и др.), контингент воспитанников учреждений интернатного типа относится к группе риска по характеристикам психических отклонений и нарушений самосознания.

Главным условием формирования эмоциональной сферы детей из приютов является не столько место их проживания (интернат, детский дом, семья попечителей и др.), а социальные и эмоциональные условия взаимодействия. То, каким образом происходит взаимодействие ребенка с его попечителями, учителями и воспитателями, становится ключевым аспектом его физического и психологического развития.

Одним из важных возрастных периодов является подростковый возраст. Возрастные особенности этого периода способствуют становлению внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта личности в рамках ведущей деятельности и социальной ситуации развития подростка.

Материал и методы. Так, исследования эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в детском социальном приюте государственного учреждения образования «Социально-педагогический центр Оршанского района», показывают, что для них трудности начинаются уже на стадии отношения к себе. Так, из трех воспитанников в возрасте 14-16 лет у двух выявлена высокая степень уверенности в себе, самостоятельность и решительность при принятии ответственных решений, а у одного наблюдается кардинально противоположная картина. Ребенок неуверен в своих силах, в мнении достигнутого критичен, у него явно занижен уровень притязаний в планируемой деятельности.

Результаты и их обсуждение. У подростков возрастной группы 11-13 лет (всего 6 воспитанников), была выявлена следующая ситуация по вопросу восприятия себя. Так, у одного воспитанника (16,7%) наблюдается высокий уровень самооценки. Ребенок уверен в себе, самостоятелен, ответственен. Также один подросток (16,7%) показал низкий уровень самооценки, демонстрируя неуверенность в своих силах, слишком критичное отношение к своим успехам, а также практически полное отсутствие притязаний в планируемой деятельности. У остальных 4 подростков (66,6%) была выявлена потребность в обсуждении своих действий с друзьями и близкими. Воспитанники предпочитали задачи средней трудности, выбирая задания, в которых они уверены. Отметим, что такое отношение к себе также в будущем может вызвать ряд проблем, в том числе эмоционального характера, поскольку подростки сознательно могут в будущем отказываться от перспективных предложений, не получая тем самым того, что они хотят от жизни. Или же такое отношение приведет к тому, что люди будут неспособны ценить то, что имеют. В обоих случаях эмоциональный фон их жизни будет скорее негативным, чем положительным.

Неожиданные результаты для возрастной категории 11-16 лет были получены при проведении графической методики «Кактус» в авторстве М.А. Панфилова.

Так, 89 % продемонстрировали эгоцентризм, у 78 % подростков наблюдается агрессия внешняя, стремление к защищенности, а в будущем – желание иметь способность защитить себя. Также наблюдается закрытая позиция от других людей – у 78 % воспитанников. Тревожность была выявлена у 56% подростков. У 2 детей (22 %) ярко

выражено стремление к одиночеству. И у всех без исключения подростков наблюдается стремление к домашней защите.

Заключение. Таким образом, мы можем говорить о том, что для эмоциональных проявлений подростков возрастной группы 11-16 лет, содержащихся в детском социальном приюте, характерны:

- сложности в самооценке: у 33 % она высокая, у 44 % – средняя, и у 23 % – заниженная. То есть дети либо уверены и самостоятельны, либо неуверенны в своих силах, критичны по отношению к своим успехам, бояться пожелать большего;
- такие проявления эмоций, как: эгоцентризм (89 %), агрессия (78 %), закрытая позиция от других людей (78 %), тревожность (56 %), стремление к одиночеству (22 %), стремление к домашней защите (100%).

Список использованной литературы:

1. Чернова, М.А. Психологические условия коррекции деформаций эмоциональной сферы детей в условиях приюта : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / М.А. Чернова. – Ставрополь, 2003. – 217 с.

2. Ветошкина, С.А. Особенности эмоциональной сферы у детей-сирот: основные подходы к исследованию / С.А. Ветошкина // Современная зарубежная психология – 2015. – Том 4. – № 1. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2015_n1/76174. – Дата доступа: 02.03.2025.

Османова К.Р.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Бахмат Е.М., канд. психол. наук, доцент

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Смысложизненные ориентации рассматриваются психологическим феноменом, целостной системой сознательных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [1, с. 436]. Наличие смысла жизни является ведущим критерием сформированности личности, показателем готовности к управлению своей жизнью и независимостью от внешних обстоятельств, при этом смысловые ориентации являются проекцией духовной жизни общества, формируются под влиянием общественных воздействий, обусловлены системой воспитания и обучения, структурой общественных отношений [2, с. 88].

Медицина, как профессиональная сфера деятельности, требует постоянной рефлексии содержания предмета осуществляемой деятельности. Поэтому важным фактором является потребность в чувстве эффективности своей работы, так как именно действенность помощи другим людям видится одной из основных целей деятельности всех медицинских работников [3, с. 51]. В структуре личности специалиста в сфере медицины система смысложизненных ориентаций образует высший уровень предрасположенности к определенному восприятию условий жизни и поведению в долгосрочной перспективе [4, с. 10].

Цель нашей работы – изучение уровня сформированности различных компонентов смысложизненных ориентаций у медицинских работников.

Материал и методы. Исследование смысложизненных ориентаций специалистов медицинской сферы проводилось на базе УЗ «Витебская областная клиническая инфекционная больница». В процессе исследования применялась методика Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Результаты и их обсуждение. Результаты, полученные по методике исследования смысложизненных ориентаций позволили нам выявить процентное содержание медицинских работников с низким, средним и высоким уровнем сформированности различных компонентов смысложизненных ориентаций (таблица 1).

Таблица 1. – Уровни сформированности различных компонентов смысложизненных ориентаций у специалистов медицинской сферы

СЖО	Уровни сформированности (% от выборки)		
	Высокий	Средний	Низкий
Цель	24	56	20
Процесс	57	30	13
Результат	40	55	5
Локус контроля – Я	45	50	5
Локус контроля – жизнь	33	60	7
ОЖ	27	60	13

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в исследуемой нами группе медицинских работников преобладает средний уровень развития целей в жизни, что характеризуется растущим показателем осмысленности собственной жизни, целеустремленности в ней. Это позволяет судить о том, что испытуемые склонны к целеустремленности. Также, в группе есть 24 % специалистов, которые обладают высокими показателями по данной шкале, что говорит об их целеустремленности, владением процесса целеполагания. Низкий показатель имеется у 20 % специалистов-медиков, у них пока не сформированы цели в жизни. Для данных испытуемых характерно стремление жить сегодняшним, либо вчерашним днём, низкая целеустремленность.

По субшкале «Процесс жизни» преобладает высокий показатель. Это означает, что у большинства медицинских работников эмоционально насыщенная жизнь, которой они довольны. Этот показатель также говорит о том, воспринимают ли испытуемые сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Преобладающий высокий показатель характерен лишь для данной субшкалы. Поэтому мы можем судить о том, что для большинства испытуемых выборки важно наслаждаться своей жизнью. Средний показатель по данной субшкале выявлен у 30% испытуемых. Вероятно, что для них характерна жизнь, которая их вполне устраивает, однако, она протекает спонтанно, без особой осмысленности. Низкий уровень выявлен у 13% испытуемых, что говорит об их неудовлетворенности своей жизнью.

По субшкале «Результативность жизни» преобладает средний показатель (55%). Это говорит, что большинство испытуемых так или иначе удовлетворены собственной самореализацией. Для данной субшкалы характерно то, что высокий и средний уровень выражены в данной группе практически в равной степени – высокий показатель имеется у 40% испытуемых. Низкий показатель по данной субшкале имеется лишь у 5 % испытуемых. Это позволяет судить об их неудовлетворенности прожитой частью жизни.

По субшкале «Локус контроля – Я» преобладает средний показатель, он характерен для 50% медицинских работников. Высокий показатель в группе выражен чуть меньше, чем средний – он характерен для 45% испытуемых. Высокий показатель соответствует о том, что данные специалисты позиционируют себя себе как сильная лич-

ность, которая обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкий уровень характерен для 5% испытуемых, что говорит об их неверии в свои силы и контроль событий собственной жизни.

По субшкале «Локус контроля – Жизнь» преобладает средний показатель. Это субшкала отражает отношение испытуемых к контролю над собственной жизнью – способны ли они осуществлять над ней контроль, или жизнь человека неподвластна сознательному контролю. Средний показатель характерен для 60% испытуемых. Высокий показатель выражен у 33% испытуемых, низкий у 7%. Низкий показатель говорит о том, что специалисты-медики расценивают свою жизнь как неподвластную контролю.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что большинство медицинских работников, вошедших в выборку, имеют средний уровень сформированности смысложизненных ориентаций. Это позволяет судить о существовании у них возможности к развитию целеустремленности, обогащению эмоционального внутреннего мира и внутренней способности чувствовать ценностные основания, роста ясности и прочности в формировании суждения и нахождении решения, ответственности и включенности, доступности и открытости миру, степенью решимости и ответственности за жизнь. В целом для испытуемых характерно представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. При этом на сегодняшний день некоторые испытуемые еще не до конца определились с жизненными планами и перспективами, не до конца контролируют проявления своего «Я» и свою жизнь, достаточно легко поддаются постороннему влиянию.

Список использованной литературы:

1. Зинкевич, Е.Р. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и учебно-профессиональной мотивации ординаторов с разным уровнем профессионального опыта / Е.Р. Зинкевич, М.А. Коргожа, Н.А. Яцевич // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. – 2023. – Т. 15. – № 12. – С. 435-452.
2. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А. Климов – М.: Наука, 2016. – 276 с.
3. Кубекова, А.С. Проблема смысложизненных ориентаций и самоотношения в современной психологии / А.С. Кубекова // *Актуальные научные исследования в современном мире*. – 2021. – № 12-6 (80). – С. 50-53.
4. Селезнева, Н.Т. Ценностные ориентации врачей хирургического и терапевтического профиля / Н.Т. Селезнева, А.В. Ланденко // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 5-17.

Раткевич А.В.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Морожанова М.М., канд. психол. наук

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ОТНОШЕНИЮ У СТУДЕНТОВ

Психологические особенности подросткового возраста характеризуются переосмыслением ценностей, формированием мировоззрения, жизненных перспектив и идеалов [1; 2]. Изучение особенностей проявления манипулятивного отношения в подростковом возрасте особенно важно, поскольку именно в этот период использова-

ние манипуляций в общении достигает своего пика, происходит формирование ценностного сознания, изменяются черты внутреннего мира и самосознания, происходит эволюция и перестройка психических процессов и свойств личности, изменяется эмоционально – волевой строй жизни [3]. Таким образом, целью эмпирического исследования является выявление связи манипулятивного отношения с комплексом личностных особенностей студентов.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УО «Витебский государственный колледж электротехники», в нем приняли участие 59 человек в возрасте 15-19 лет. Психодиагностический инструментарий: тест-опросник «Акцентуации характера и темперамента» (Г. Шмишек, К. Леонгард), экспресс-диагностика характерологических особенностей личности (Г. Айзенк в модификации Т. В. Матолиной), методика «Шкала манипулятивного отношения» (Т. Бант). Методы обработки данных: описательные статистики, корреляционный анализ Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Анализируя результаты, полученные по тест-опроснику «Акцентуации характера и темперамента», можно отметить, что значения выше среднего выявлены по шкалам «эмотивность» ($M=16.37\pm4.33$) и «гипертимность» ($M=15.36\pm5.68$), что говорит о выраженной чувствительности, отзывчивости, а также, энергичности у студентов. Примерно на одинаковом среднем уровне выраженности акцентуаций находятся показатели по шкалам «экзальтированность» ($M=11.69\pm5.83$), «циклотимность» ($M=11.44\pm5.88$); «демонстративность» ($M=11.56\pm4.28$), «застывание» ($M=12.00\pm3.34$), «педантичность» ($M=10.07\pm5.11$), «возбудимость» ($M=11.90\pm5.31$), что указывает на умеренную склонность к импульсивности и раздражительности, ярким эмоциональным реакциям и впечатлительности, привлечению внимания и потребности в признании, а также проявлении склонности к фиксации на негативных переживаниях и сложностях в переключении внимания. Чуть ниже выявлены показатели по шкалам «дистимность» ($M=9.81\pm4.20$), «тревожность» ($M=8.80\pm4.76$) свидетельствуют об умеренном уровне беспокойства и тревожности. Следовательно, анализ акцентуаций характера и темперамента у студентов выявил преобладание черт, таких как гипертимность и эмоциональность, что указывает на энергичность, общительность и эмпатию. В то же время, умеренные показатели по шкалам тревожности, дистимности и возбудимости свидетельствуют о наличии некоторой подверженности негативным эмоциям и импульсивности.

По результатам методики «Характерологические особенности»: среднее значение по шкале «экстраверсия/интроверсия» ($M=13.83\pm4.95$) указывает на тенденцию к экстравертированности в данной выборке. Средний уровень шкалы «нейротизм» ($M=9.54\pm6.24$) указывает на умеренный уровень эмоциональной нестабильности и склонности к тревожности. Следовательно, для студентов в данной выборке характерна общая тенденция к общительности, ориентации на внешний мир и стремлении к активному взаимодействию. Некоторая же эмоциональная нестабильность, однако, не достигает критических значений, предполагая адаптивные механизмы регуляции эмоций.

Анализируя результаты, полученные по методике «Шкала манипулятивного отношения», можно отметить, что по шкале «Манипулятивного отношения» ($M=2.39\pm0.62$) указывает на низкий уровень манипулятивности у студентов.

Таким образом, анализ описательных статистик показал, что студенческая выборка характеризуется преобладанием гипертимности и экстраверсии, умеренными показателями по остальным личностным шкалам и относительно низким уровнем манипулятивного отношения. Это означает, что студенты склонны проявлять позитивный настрой, общительность и ориентацию на внешний мир. При этом, они не демонстрируют выраженной склонности к использованию манипулятивных стратегий в межличностных отношениях, предпочитая более открытые и прямые способы взаимодействия.

Следующим этапом было выявление связей между личностными особенностями и склонностью к манипуляциям. Анализ значимых корреляционных связей показал, что «педантичность» положительно коррелирует с «тревожностью» ($r=0.463$, $p\leq 0.01$), следовательно, студенты, стремящиеся к порядку, точности и соблюдению правил, более склонны к тревожности и беспокойству; «возбудимость» связана с показателями «экзальтированности» ($r=0.481$, $p\leq 0.01$) и «циклотимности» ($r=0.534$, $p\leq 0.01$), указывая на то, что студенты, характеризующиеся импульсивностью и раздражительностью, также склонны к впечатлительности, импульсивности и колебаниями настроения. Корреляция «тревожности» с «нейротизмом» ($r=0.649$, $p\leq 0.01$) подтверждает существующую связь между тревожностью и эмоциональной нестабильностью. Шкала «экстраверсии» связана с «гипертимностью» ($r=0.642$, $p\leq 0.01$), что указывает на общительность, энергичность и позитивный настрой. Связи показателя «нейротизма» с «циклотимностью» ($r=0.585$, $p\leq 0.01$) и «возбудимостью» ($r=0.618$, $p\leq 0.01$) подтверждает связь между эмоциональной нестабильностью, колебаниями настроения и раздражительностью. Манипулятивное отношение имеет обратную связь с контрольной шкалой ($r=-0.260$, $p=0.047$) и возрастом ($r=0.273$, $p=0.036$). Это говорит о том, что для студентов, имеющих отношение к партнеру не как к личности, обладающей самооценностью, а как к специфическому средству, посредством использования которого достигаются, как правило, скрываемые цели манипулятора, является характерным неискренность, а также то, что с увеличением возраста увеличивается склонность к манипулятивному отношению.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование вносит вклад в понимание взаимосвязи личностных особенностей и манипулятивного отношения у студентов, что подтверждает представления о сложной структуре личности и роли индивидуальных характеристик в формировании манипулятивных стратегий межличностного взаимодействия. Результаты позволяют углубить понимание психологических механизмов манипуляций и факторов их формирования, и могут быть использованы для разработки профилактических программ, направленных на развитие осознанности и конструктивного общения у молодежи.

Список использованной литературы:

1. Петрова, Н. П. Психологические манипуляции в студенческой среде / Н.П. Петрова, М. С. Панков, В. И. Антонов // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. – № 6-2(18). – С. 258-261.
2. Friedman, H. S., & Fishbach, A. The Role of Social Influence in the Development of Manipulative Behaviors in Young Adulthood. / H.S. Friedman, A. Fishbach. – Personal Relationships, 2004. – 11(2), с. 151-173.
3. Раткевич, А. В. Исследование уровня макиавеллизма у студентов / А. В. Раткевич; науч. рук. Виноградова С. А. // Психологическая студия [Электронный ресурс] : сборник статей лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – Вып. 17. – С. 165–167. <https://rep.vsu.by/handle/123456789/43119>

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современное общество нуждается в людях с высоким уровнем общего развития, с высоким уровнем инициативы и предприимчивости, творческих способностей. Это предопределяет перестройку процесса обучения в целом и каждой из его сторон, в особенности мотивационной. Известно, что основой успешной учебной деятельности любого обучающегося является высокий уровень мотивации к виду деятельности [1, с. 22].

Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [2, с. 53].

Проблема мотивации учения появилась тогда, когда человек осознал необходимость целенаправленного обучения подрастающего поколения и приступил к подобному обучению как специально организованной деятельности [3, с. 438].

Возникнув, эта проблема до настоящего времени является, если не главной, то одной из важнейших в психологии и педагогике, ей посвящено немало число работ отечественных ученых, таких как Л.И. Божович, В.Ф. Моргун, Г.И. Ибрагимова, В.С. Ильин, Ш.А. Амонашвили, М.В. Матюхина, А.К. Маркова и др. В зарубежной психологии вопросами мотивации учения занимались Д.К. Маккеланд, Г. Олпорт, Э. Даффи, Д. Берлайн, И. Аткинсон, К. Берч, А. Маслоу и другие.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, это означает, что здесь в поле внимания оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося [4, с. 10].

Целью исследования является изучение особенностей мотивационной сферы и структуры учебной мотивации детей младшего школьного возраста.

Исследование особенностей мотивационной сферы детей младшего школьного возраста проходило на базе ГУО «Средняя школа №31 г. Витебск им. В.З. Хоружей». В нем принимали участие 24 обучающихся младшего школьного возраста 9-10 лет, из них 9 девочек и 15 мальчиков.

Материал и методы. Применялись методика «Диагностика мотивационной сферы учащихся» (Уфимцева Л.П.) и методика «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбурга.

Результаты и их обсуждение. Результаты, полученные при помощи методики «Диагностика мотивационной сферы учащихся» (Уфимцева Л.П.). Мотивы учебной деятельности учащихся распределились следующим образом:

- Социальный мотив преобладает у 68% учащихся;
- Познавательный мотив – у 32%.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что по методике диагностики мотивационной сферы учащихся Уфимцева Л.П. можно сказать, что у учащихся преобладает в большей степени социальный мотив – стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. В меньшей степени у учащихся преобладает познавательный мотив-преобладание у школьника в ходе учения направленности на содержание учебного предмета.

Результаты обучающихся, полученные при помощи методики М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации», позволяют нам судить о следующих уровнях учебной мотивации у учащихся младшего школьного возраста:

- Очень высокий уровень имеют 8% учащихся
- Высокий уровень мотивации учения – 25%
- Нормальный (средний) уровень мотивации учения – 33%
- Сниженный уровень мотивации учения – 13%
- Низкий уровень мотивации учения – 13%
- Очень низкий уровень мотивации учения – 8%

По результатам диагностики изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние по методике М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» можно сделать вывод о том, что у учащихся больше преобладает высокий и средний уровень мотивации учения, что говорит о том, что у этих детей положительное отношение к школе, есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять требования.

При сниженном уровне мотивации, дети имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

При низкой школьной мотивации дети относятся к школе отрицательно или безразлично, посещают школу неохотно. На уроках часто занимаются посторонними делами, отвлекаются, нарушают дисциплину, и как следствие фрагментарно усваивают материал.

В ходе корреляционного анализа были определены достоверные корреляции показателей видов и уровней учебной мотивации учащихся. Существует связи показателя очень высокий уровень учебной мотивации и познавательный мотив ($r=0,35$), учебный мотив ($r=0,32$), диагностируются достоверные корреляции высокого уровня учебной мотивации и учебного мотива ($r=0,31$). Тем самым, мы можем говорить о том, что в целом, что для учащихся с очень высоким и высоким уровнями учебной мотивации характерны учебные и познавательные мотивы.

Закключение. Полученные данные позволяют сделать вывод, что у учащихся в большей степени преобладает социальный мотив – стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. А также положительное отношение к школе, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования.

Список использованной литературы:

1. Арутюнян, Г.Н. Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике / Г.Н. Арутюнян // Проблемы современной науки и образования. – 2021. – №7 (164). – С. 21-24.
2. Коростелева, Н.А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Н.А. Коростелева // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2023. – Т. 4. – № 2. – С. 52-68.
3. Крылова, Д.А. Учебная мотивация младших школьников / Д.А. Крылова. // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 437-439.
4. Цой, Л.В. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников / Л.В. Цой, И.Ю. Кулагина // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. – № 1. – С. 3-16.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Актуальность исследования состоит в том, что согласно исследованиям многих авторов (А. Ф. Ануфриева [1], Т. В. Ахутиной [2], М. М. Безруких [3]) по причинам социального и биологического характера дети с трудностями обучения составляют до 30 – 40% всех детей младшего школьного возраста.

Материал и методы. Исследование мотивации учебной деятельности учащихся с трудностями в обучении проводилось на базе - государственное учреждение образования «Средняя школа №45 г. Витебска имени В. Ф. Маргелова». В исследовании приняли участие учащиеся 4 класса. Объем исследуемой выборки – 20 человек. В ходе исследования была использована методика мотивации учения и эмоционального отношения к учению, модификация А. Д. Андреева; методика многофакторного исследования личности Кеттелла/Детский вариант.

В настоящее время актуальность мотивации и стимулирование учебной деятельности возрастает с каждым годом. Целью обучения в учреждениях образования является развитие умений стимулировать учебную деятельность учащихся. Перед педагогами школ ставится ряд задач, чтобы освоить многообразие методов стимулирования, овладеть навыком определения ведущих мотивов и типов мотивации учения, строить в системе свою работу по стимулированию учения, ориентироваться в проблеме мотивации и стимулирования.

В современной школе вопрос о школьной мотивации без преувеличения может быть назван центральным. Особую тревогу учителей вызывают дети с трудностями в обучении, среди которых не менее 20% составляют дети, испытывающие трудности в обучении.

Каждый учитель в процессе своей педагогической деятельности встречает немало учащихся, которые испытывают трудности при усвоении учебного материала. Без выявления причин этих трудностей, носящих в значительном числе случаев психологический характер, невозможна эффективная работа по их преодолению и, в конечном итоге, повышение школьной успеваемости [2].

Проблема трудностей обучения в начальной школе, на наш взгляд, одна из самых сложных, недостаточно изученных специалистами. Дело в том, что трудности адаптации и трудности обучения в школе могут иметь одинаковые внешние проявления, отражающиеся в поведении ребенка, его успеваемости, отношения в коллективе, но их причины, физиологические и психологические механизмы, их этиология могут быть совершенно различным. Поэтому и помощь ребенку в каждом отдельном случае должна быть направлена не на изменение поведения как такового, а на устранение нежелательных причин [1].

Результаты и их обсуждение. Используя кросстабуляцию, мы выявили умеренную связь мотивации учебной деятельности и среднего балла, которая подтверждает важность мотивации для успеваемости школьников, но не исключает влияние других факторов. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь мотивации учебной деятельности и среднего балла учащихся

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	Значимость Монте-Карло (2-сторонняя)			Значимость Монте-Карло (1-сторонняя)		
				Значимости	95% доверительный интервал		Значимости	95% доверительный интервал	
					Нижняя граница	Верхняя граница		Нижняя граница	Верхняя граница
Хи-квадрат Пирсона	52,500 ^a	52	0,455	0,646 ^b	0,636	0,655			
Отношения правдоподобия	43,189	52	0,803	0,847 ^b	0,840	0,854			
Точный критерий Фишера	55,035			0,847 ^b	0,840	0,854			
Линейно-линейная связь	3,532 ^c	1	0,060	0,053 ^b	0,049	0,057	0,024 ^b	0,021	0,027
Количество допустимых наблюдений	20								

Исходя из анализа результатов кросстабуляции, можно обнаружить умеренную связь между уровнем мотивации учебной деятельности и средним баллом учащихся четверного класса. Высокий уровень мотивации учебной деятельности наблюдается у четырех человек со средним баллом: 9,2; 7,4; 8,5; 8,7. Можно сделать вывод о том, что между уровнем мотивации учебной деятельности и средним баллом есть статистически значимая тенденция. Учащиеся с более высоким уровнем мотивации, как правило, демонстрируют высокие показатели среднего балла.

Средний уровень мотивации учебной деятельности можно заметить у девяти учащихся со средним баллом: 9,1; 8,8; 8,7; 8,1; 8,1; 7,1; 5,0; 5,5; 6,7. Можно сделать вывод о том, что учащиеся с высоким уровнем мотивации и высоким средним баллом могут быть высокомотивированы внешними факторами, такие как похвала со стороны родителей и учителей, желание получить хорошие отметки, стремление к успеху в глазах сверстников. Внутренняя мотивация (интерес к предмету, жажда знаний), в таком случае, может играть меньшую роль. Как правило, высокий средний балл достигается за счет усилий, направленных на получение результата, а не на сам процесс обучения. Говоря об учениках со средним уровнем мотивации и средним учебным баллом, можно сказать, что такие учащиеся могут недостаточно определять свои учебные цели и планы, когда мотивация присутствует, но ее недостаточно для достижения высоких результатов.

Низкий уровень мотивации учебной деятельности можно отметить у семи учащихся 4 класса со средними баллами: 7,5; 7,4; 5,5; 4,1; 7,5; 7,1; 7,0. Исходя из этого можно сделать вывод, что учащийся может быть достаточно мотивирован, чтобы посещать занятия и выполнять учебные задания, но ему не хватает целеустремленности для достижения высоких результатов. Учащиеся с низким средним баллом и низкой мотивацией учебной деятельности могут испытывать страх критики, насмешек, не считать себя способными к успешной учебе.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что обнаруженная умеренная связь мотивации учебной деятельности и среднего балла подтверждает важность мотивации для успеваемости школьников, но не исключает влияние других факторов.

Список использованной литературы:

1. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / Под ред. А. Ф. Ануфриева, С. Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения / Н. М. Пылаева, И. О. Камардина. – М.: Изд. В. Секачев, 2022. – 57 с.
3. Безруких, М. М. Леворукий ребенок в школе и дома / М. М. Безруких. – Екатеринбург: АРТ ЛТД, 1998. – 320 с.

Сергеева А.Н.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

САМООТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из актуальных тем современной психологии является проблема готовности студента к профессиональной деятельности. Исследование общей проблемы готовности к труду возникло в 50-е годы XX века из-за необходимости профессионального обучения людей разным видам деятельности [1].

Анализ состояния проблемы готовности личности к деятельности показал, что это особое психическое состояние и сравнительно стабильная характеристика личности. Все исследователи, вне зависимости от разнообразия направлений, определяют готовность как предрасположенность субъекта направлять свою деятельность конкретным образом. В настоящее время наибольшее внимание уделяется проблеме психологической готовности к будущей профессиональной деятельности у студентов. Подготовка квалифицированных и грамотных специалистов предполагает не только успешное овладение ими теоретическими и практическими знаниями, но и индивидуальную готовность к овладению будущей профессией [2].

В отечественной психологии «самоотношение» рассматривается как способ самопознания, самооценки, самосознания образа «Я». При этом «области воздействия» самоотношения значительны: благополучность в обучении и в профессиональной деятельности, общественная и внутренняя благополучность личности. Разработкой проблемы самоотношения занимались такие ученые, как А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.Р. Пантелеев, И.И. Чеснокова, Е.Т. Соколова, Н.И. Сарджвеладзе, И.С. Кон, В.В. Столин и др. Тем не менее, вопрос о формировании самоотношения в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов, в особенности тех, кто будет активно взаимодействовать с детьми, их родителями и коллегами, остается актуальным в настоящее время. Цель статьи – изучить и описать самоотношение у студентов – психологов с разным уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности.

Материал и методы. Теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования, сравнение; эмпирические методы, методики: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана, «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелева.

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось на базе факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Выборка исследования – 45 студентов 2 курса специальности «Социально-педагогическое

и психологическое образование», из них 40 девушек и 5 юношей. Представим полученные результаты.

На рисунке представлены результаты диагностики по методике К. Замфир в модификации А. Реана. Наибольшее значение (58%) наблюдается по показателю внешняя положительная мотивация (ВПМ). В основе профессиональной мотивации у таких студентов лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты). 27% студентов демонстрируют внутреннюю мотивацию (ВМ), которая подразумевает стремление узнать или получить то, что относится к нематериальным ценностям. Данное качество выражается в удовлетворении результатами своей деятельности, в уверенности самом себе и в своих силах. Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) выявлена у 15% студентов. При ВОМ мотивами человека в реализации собственной деятельности являются: осуждение, критика и наказание. То есть появление ВОМ продиктовано отрицательными стимулами, обуславливающими готовность к профессиональной деятельности у респондентов. По результатам «Методики исследования самооотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева выявлен средний уровень выраженности таких показателей самооотношения, как замкнутость, саморуководство, отраженное самооотношение и внутренняя конфликтность. Это может говорить о том, что у студентов присутствует избирательное отношение к самому себе. Такие студенты склонны высоко оценивать ряд своих качеств, а также признавать их уникальность. В привычных для себя условиях существования, они могут проявлять способность к личному контролю, а также ощущать баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности.

Кроме того, был выявлен низкий уровень таких показателей самооотношения, как самопривязанность и самообвинение, что свидетельствует о том, что студенты обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели.

У студентов с высоким уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности наблюдается большая выраженность всех показателей самооотношения по сравнению со студентами со средним и низким уровнями психологической готовности к профессиональной деятельности. Студенты с низким и средним уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности часто испытывают сомнения в своих знаниях и навыках, что может приводить к страху перед выполнением психологических заданий. Также студенты с низким и средним уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности могут демонстрировать низкий уровень внутренней мотивации к обучению и развитию, что негативно сказывается на их учебной деятельности. Они могут испытывать повышенный уровень тревожности и стресса, что затрудняет адаптацию к учебному процессу и требованиям профессии.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что высокий уровень выраженности *замкнутости* (ср. знач. = 8,7) свидетельствует о том, что студенты склонны соответствовать нормам. Причиной такого поведения может служить нежелание признавать существование личных проблем, поверхностное видение самого себя. Студенты с низким и средним уровнем выраженности замкнутости, как правило, легко устанавливают контакты с другими, активно участвуют в групповых обсуждениях.

Высокий уровень развития *саморуководства* (ср. знач.=8,9) характерен для тех людей, которые основным источником развития своей личности считают самих себя. Студенты с низким и средним уровнем развития саморуководства, чаще всего не проявляют активность в учебном процессе, не берут на себя ответственность за выполнение заданий и не стремятся к самостоятельному поиску информации.

Исходя из результатов, можно сделать вывод о том, что высокий уровень выраженности *отраженного самоотношения* (ср. знач.=8,9) соответствует студентам, которые чувствуют любовь окружающих, понимают свою ценность за совершаемые поступки и действия. У студентов с низким и средним уровнем отраженного самоотношения часто наблюдается неуверенность в себе и своих способностях, что может приводить к негативному восприятию собственных достижений и качеств.

Высокий уровень выраженности *самоценности* (ср. знач.=11) свидетельствует о том, что такие люди высоко оценивают свой духовный потенциал, воспринимают себя как индивидуальность. Для студентов с низким и средним уровнем самоценности характерны: негативное восприятие себя, зависимость от внешней оценки, страх критики, избегание ответственности.

Высокий уровень *самопринятия* (ср. знач.=9,6) позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, принятия себя таким, какой есть, несмотря на некоторые недостатки. Студенты с низким и средним уровнем самопринятия испытывают чувство неполноценности, неуверенности в своих способностях и внешности.

Высокий уровень *самопривязанности* (ср. знач.=9) говорит о стремлении сохранить в неизменном виде свои качества, требования к самому себе. Однако ощущение самодостаточности мешает возможности саморазвития. Студенты с низким и средним уровнем самопривязанности демонстрируют низкую самооценку, зависимость от мнения окружающих, страх отказа и критики.

Высокий уровень *внутренней конфликтности* (ср. знач.=10,5) характерен для студентов, которые находятся в состоянии постоянного контроля над своим «Я». Их отличает высокое требование к себе, развитая рефлексия. Студенты с низким и средним уровнем внутренней конфликтности проявляют согласованность внутренних установок, что означает гармонию между их ценностями, убеждениями и поведением.

Высокий уровень *самообвинения* (ср. знач.=8,6), наблюдается у тех студентов, которые в себе, прежде всего, замечают недостатки. Студенты с низким и средним уровнем самообвинения демонстрируют: избегание ответственности за свои действия, перекладывание вины на внешние обстоятельства.

С помощью критерия Краскелла Уоллиса подтверждены статистически значимые различия ($p \geq 0,01$) между всеми показателями у студентов с разным уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности. Так, для студентов с высоким уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности характерны более высокие показатели самоотношения, чем для студентов со средним и низким уровнями психологической готовности. Это объясняется тем, что студенты с высоким уровнем готовности обладают более четким пониманием своих сильных сторон и слабостей. Это дает им уверенность в себе и способствует позитивному самовосприятию. Студенты с низким уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности, к сожалению, сталкиваются с рядом трудностей, которые могут препятствовать их успеху в учебе и дальнейшей карьере, например, неуверенность в себе и своих способностях, проблемы с мотивацией и дисциплиной, отсутствие четких профессиональных целей.

Заключение. Понятие профессиональной готовности рассматривается как многоуровневый комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеристик и качеств личности, необходимых для успешного овладения деятельностью [3].

В ходе проведенного эмпирического исследования, нами выявлено, что у студентов – психологов преобладает средний уровень готовности к профессиональной деятельности. Такие показатели самоотношения студентов-психологов, как самоуверенность, самооцененность и самопринятие имеют высокий уровень выраженности, что свидетельствует о том, что студенты уважают себя за свои начинания и достижения, они высоко оценивают свой духовный потенциал, воспринимая себя как индивидуальность. На среднем уровне выраженности находятся показатели самоотношения, такие как замкнутость, саморуководство, отраженное самоотношение и внутренняя конфликтность. Это может говорить о том, что у студентов присутствует избирательное отношение к самому себе. Такие студенты склонны высоко оценивать ряд своих качеств, а также признавать их уникальность. Кроме того, можно отметить низкий уровень показателей самопривязанности и самообвинения, что свидетельствует о том, что данные студенты обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях, демонстрируют низкую самооценку, страх отказа и критики, эмоциональная нестабильность, сложности в принятии решений.

Список использованной литературы:

1. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности / К.М. Дурай-Новакова // Дис. д.п.н. – Москва, 2003. – 356 с.
2. Дьяченко, М.И. Психологическая готовность / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: Наука, 2007 – С. 49-52.
3. Иванова, Е. М. Формирование психологической готовности студентов психологов к профессиональному становлению / Е.М. Иванова. – Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2013. – С. 152 – 159.

Солодков С.Е.

Российская Федерация, г. Псков, ПсковГУ
Научный руководитель – Парфенова Н.Б., канд. психол. наук, доцент

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ

Специфика профессиональной деятельности следователя предполагает соответствующие личностно-профессиональные качества сотрудников органов следствия, отраженные в системе Следственного комитета России, которые бы обуславливали продуктивность их повседневной деятельности.

По мнению современных исследователей, в том числе В.Л. Васильева, а также С.И. Грицаева, Д.А. Влезько и Д.В. Шевель [1; 2], профессиональная деятельность следователя представляет собой сложную иерархическую структуру, включающую в себя отдельные виды деятельности (организационная, коммуникативная, поисковая) с присущими им личностными качествами и профессиональными навыками (развитые интеллектуальные, волевые и коммуникативные качества; познавательно-поисковые и эвристические качества и др.).

К профессионально важным качествам следователя по состоянию на сегодняшний день отнесены следующие личностные качества: достаточный уровень общего интеллектуального развития, способность к логическим суждениям и умозаключениям, гибкость и глубина мышления; ответственность, эмоциональная стабильность, самоконтроль; коммуникативная компетентность (способность устанавливать и поддерживать психологический контакт с участниками взаимодействия и др.) [3].

Вместе с тем, ярко выраженные положительные качества не всегда могут гарантировать продуктивную деятельность следователя.

Таким образом, в рамках проведенного исследования на основе полученных обобщенных личностно-профессиональных качеств следователей с разным сроком службы предлагаем рассмотреть примеры прогностически (не)благоприятных профилей.

Материал и методы. Согласно выдвинутой гипотезе, в уточненной психограмме (в соответствии с профессиограммой следователя) на основе диагностического исследования (тестирования, интент-анализа) выступают обобщенные прогностически благоприятные качества личности:

- интеллектуально-когнитивные (логическое мышление, аналитические способности, реалистический стиль мышления, устойчивое внимание);
- личностные (эмоциональная устойчивость, самоконтроль, коммуникативная компетентность, ответственность и др.);
- поведенческие (направленность на взаимодействие, на других, на задачу и др.), наиболее представленные у следователей со стажем работы более 3-х лет.

В качестве объектов исследования выступают следователи следственного управления Следственного комитета Российской Федерации по Псковской области (n=30) со сроком службы 1-3 года (n=15), 4-6 лет (n=3), более 6 лет (n=12), мужчины (n=13) и женщины (n=17).

При факторизации данных, полученных в ходе применения методик: Дж. Равена (ПМР), «Индивидуальные стили мышления», «Установление закономерностей» получилось два обобщенных фактора («Интеллектуально-аналитические способности», «Реалистически-прагматический стиль»); тестов «Проба Мюнстенберга», «Запоминание 10 слов» и «Числовой квадрат» получилось два обобщенных фактора («Особенности кратковременной памяти», «Особенности внимания»); «ММИЛ», «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла», «Определение уровня субъективного контроля» и «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» получилось пять обобщенных факторов («Невротические проявления», «Эмоциональная устойчивость», «Социальные контакты», «Ответственность», «Социальная желательность»).

На основе обобщенных с помощью факторного анализа переменных, для выявления профилей следователей мы провели кластерный анализ и получили как прогностически благоприятные, так и прогностически неблагоприятные профили следователей.

Результаты и их обсуждение. Представленные примеры прогностически (не)благоприятных профилей частично согласуются с данными С.И. Грицаева, Д.А. Влезько и Д.В. Шевеля, которые выделили критерии профессиональной пригодности к деятельности следователя, особое внимание уделено следующим прогностически благоприятным показателям психодиагностических методик: средние, выше среднего значения факторов 16-ФЛО: С, G, H, Q₂, Q₃; низкие, средние значения факторов 16-ФЛО: O, Q₄; линейный профиль личности по ММИЛ со средне-нормативными величинами шкал: средние, выше среднего значения шкал теста УСК; высокие значения факторов 16-ФЛО: B, Q₃; средние, выше средних значения факторов 16-ФЛО: C, G, N; высокий показатель IQ по методике Равена; линейный профиль личности по ММИЛ со средне-нормативными величинами шкал (ведущее место шкал 4, 6 ММИЛ в сочетаниях со шкалами 5, 7 в нормативном профиле личности; высокие значения показателей теста УСК; эмоциональная устойчивость личности; высокий уровень самоконтроля над своими эмоциями, настроением, стенический тип реагирования в критических, вызывающих фрустрацию ситуациях; коммуникативная компетентность следователя (способность устанавливать и поддерживать эмоциональные контакты с участниками общения; доброжелательность, вежливость по отношению к людям, развитый самоконтроль над эмоциями, настроением и т.д.).

Новизна предложенного подхода – в выделении обобщенных личностно-профессиональных качеств следователя и прогностически (не)благоприятных профилей.

Заключение. Учитывая изложенные выше благоприятные личностно – профессиональные особенности следователя СК России представляется необходимым формирование и дополнение психогаммы личности следователя обобщенными критериями, которыми должен обладать сотрудник в этой профессии: средние интеллектуально-когнитивные способности; реалистический стиль мышления; средний уровень кратковременной памяти и устойчивости внимания; низкий уровень невротических проявлений; эмоциональная устойчивость; средний уровень социальной желательности; выраженные социальные контакты и ответственность. К неблагоприятным личностно – профессиональным особенностям следователя СК России следует отнести такие обобщенные критерии, как высокие показатели по невротическим проявлениям, склонность к риску, низкие показатели по социальным контактам и социальной желательности.

Список использованной литературы:

1. Васильев, В.Л. Юридическая психология: учебник для вузов / В.Л. Васильев. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, – 2009. – 608 с.
2. Использование психологических знаний в расследовании преступлений: учебное пособие / С.И. Грицаев, Д.А. Влезько, Д.В. Шевель; М-во сельского хоз-ва РФ, ФГБОУ ВПО "Кубанский гос. аграрный ун-т". – Краснодар: КубГАУ, 2013. – 200 с.
3. Бобровнический, А.А. Профессиональная адаптация следователей на основе формирования коммуникативной компетентности / А.А. Бобровнический, Т.А. Тетерина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – №4. – С. 36–40.

Сопот А.С.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Крестьянинова Т.Ю., канд. биол. наук, доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

На сегодняшний день в любых формах социальных организаций применяются методы работы в коллективах – как в четко закрепленных иерархических единицах, так и в «мобильных» командах, работающих над каким-либо проектом [1]. При этом независимо от того, являются ли члены данного коллектива лидерами или аутсайдерами, командными «игроками» или напротив, независимыми специалистами, основная цель подобного социального объединения состоит в том, чтобы максимизировать производительность, креативность и результативность всей группы [2].

И хотя взаимодействие в коллективе представляет собой проверенный подход к организации деятельности, каждый раз, когда происходит объединение людей с различными характеристиками (слой общества, опыт, жизненные позиции, образование и прочее), неизбежно возникают межличностные конфликты. Таким образом, актуальность настоящего исследования обоснована потребностью изучения природы межличностных конфликтов в коллективе и методов их эффективного регулирования.

Цель исследования – изучить теоретические аспекты межличностных конфликтов в трудовом коллективе и существующие пути решения, способствующие улучшению психологического климата в коллективе и повышению общей производительности труда.

Материал и методы. Материалом исследования послужили данные интернет-ресурсов, отечественные и зарубежные литературные источники по теме. Нами применялись следующие методы: анализ, обобщение, синтез.

Результаты и их обсуждение. Стоит отметить, что большинство исследователей рассматривают конфликт как негативную реакцию и (или) пагубный процесс, которого необходимо избегать [2, 3]. Однако конфликт, по своей природе, является естествен-

ным результатом совместной работы людей и возникает из-за столкновения восприятий, целей или ценностей в социальной группе, члены которой заботятся о результате деятельности данной группы. Таким образом, важно учитывать, что успешное управление конфликтом может принести пользу социальной группе – без конфликтов коллектив регрессирует до стадии апатии и эмоционального (профессионального) выгорания, которое поспособствует значительному снижению качественных и количественных показателей его деятельности [3].

В ходе анализа литературы, нам удалось выделить несколько ключевых причин, которые способствуют возникновению конфликтов. Одной из таких причин является высокий уровень стресса, связанный с особенностями профессиональной деятельности. Данные, приведенные *Алексеевым И.В.* [1], свидетельствуют о том, что более 25% сотрудников отдела сталкивались с конфликтами на рабочем месте хотя бы раз в течение года. Наиболее распространёнными причинами конфликтов были несоответствие ожиданий по выполнению обязанностей и личные разногласия между сотрудниками. Также стоит отметить, что около 15% конфликтных ситуаций связаны с различиями в стилях управления между руководством и подчинёнными, что часто приводит к обострению межличностных отношений [1].

Одним из наиболее серьезных последствий конфликтов является профессиональное выгорание сотрудников. В исследовании Бахмат Е.М. указано, что более 30% респондентов указывают на наличие симптомов выгорания, таких как снижение мотивации, ухудшение эмоционального состояния и повышенная раздражительность. Это не только снижает общую продуктивность работы коллектива, но и ведет к увеличению текучести кадров, что является проблемой для учреждений, где требуется высокая степень профессионализма и стабильности. Для анализа конфликтных ситуаций *Алексеевым И.В.* применялись различные методы, включая анкетирование, интервьюирование и наблюдение за поведением сотрудников в рабочих ситуациях. Результаты анкетирования показали, что около 40% конфликтов разрешаются на уровне непосредственных руководителей, однако примерно 20% конфликтных ситуаций остаются нерешёнными или требуют вмешательства руководства более высокого уровня. Это указывает на необходимость более тщательного подхода к управлению коллективом и развитию навыков управления конфликтами у руководителей среднего звена.

В результате анализа литературных источников, были выявлены следующие проблемы и пути их решения:

1. Высокий уровень стресса и профессионального выгорания. Сотрудники правоохранительных органов ежедневно сталкиваются с высоким уровнем стресса из-за специфики своей деятельности: обеспечение общественной безопасности, решение чрезвычайных ситуаций и работа в условиях нехватки времени. Это приводит к эмоциональному истощению, раздражительности и повышенной конфликтности в коллективе. Пути решения: необходимо внедрение систем психологической поддержки сотрудников. Это могут быть регулярные тренинги по управлению стрессом, программы профилактики выгорания, индивидуальные консультации с психологами. Также полезно проводить командные мероприятия, направленные на улучшение эмоционального климата и сплоченность коллектива [3].

2. Нечеткое распределение обязанностей и роли в коллективе. Несогласованность действий между сотрудниками, расплывчатые должностные инструкции и отсутствие четких ролей создают почву для конфликтов. В таких условиях сотрудники могут испытывать неудовлетворенность, которая проявляется в межличностных разногласиях. Пути решения: оптимизация распределения обязанностей, четкое определение зон ответственности каждого сотрудника, регулярные обсуждения рабочих задач и ожиданий руководства. Важно проводить инструктажи, обсуждать рабочие процессы на коллективных совещаниях и фиксировать результаты договоренностей.

3. Недостаточная подготовка руководителей к управлению конфликтами. Руководители не всегда обладают необходимыми знаниями и навыками для эффективного разрешения конфликтов, что может усугублять напряжение в коллективе и ухудшать обстановку. Некоторые конфликты остаются нерешенными, а это создает дальнейшие проблемы для работы коллектива. Пути решения: повышение квалификации руководителей, проведение обучающих семинаров и тренингов по управлению конфликтами. Руководители должны научиться быстро распознавать нарастающее напряжение и принимать меры по его урегулированию. Также рекомендуется внедрение механизмов обратной связи от сотрудников для оперативного реагирования на возникающие проблемы [3].

Заключение. Межличностные конфликты являются значимой проблемой, поскольку они напрямую влияют на эффективность работы коллектива, выполнение должностных обязанностей. Конфликты могут снижать уровень производительности, ухудшать психологический климат и повышать риск профессионального выгорания среди сотрудников.

Список использованной литературы:

1. Алексеев, И.В. Психология конфликтов в трудовом коллективе / И.В. Алексеев. – М.: Юрайт, 2021. – 352 с.
2. Беляев, С.В. Управление конфликтами на предприятии: учебное пособие / С.В. Беляев. – СПб.: Питер, 2022. – 210 с.
3. Бахмат, Е.М. Структурно-содержательные характеристики образа ответственного руководителя: монография / Е.М. Бахмат ; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П.М. Машерова". – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – 148 с. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/39945>

Степаненко А.Н.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Самоорганизация деятельности – это процесс, при котором индивид или группа самостоятельно планируют, контролируют и оценивают свои действия для достижения заданных целей. Самоорганизация включает в себя управление временем, приоритезацию задач, а также развитие самодисциплины и мотивации. Умение организовать свою деятельность позволяет повысить продуктивность, снизить уровень тревожности и достичь гармонии в жизни. Это особенно актуально для людей, стремящихся к успеху в карьере, учебе или личных проектах [1].

Самоорганизация помогает лучше адаптироваться к изменениям, справляться с трудностями и достигать устойчивых результатов. В конечном итоге, это умение становится основой для личностного роста и профессионального развития. Таким образом, самоорганизация деятельности является важным инструментом, позволяющим людям эффективно справляться с вызовами современного мира и достигать своих целей [2].

Следует отметить, что параметры самоорганизации стали использоваться психологами в последнее время в качестве критериев развития личностного потенциала человека. Неоднократно отмечалось, что для формирования личностных и в будущем профессиональных качеств обучающимся важно обладать развитыми навыками самоорганизации деятельности [1], [2].

Цель исследования: изучение особенностей самоорганизации деятельности обучающихся старших классов средней школы.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование – опросник самоорганизации деятельности Feather и Bond, адаптация Е. Ю. Мандриковой, Тест диспозиционного оптимизма (LifeOrientationTest), в модификации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина; методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов. В исследовании приняли участие обучающиеся 9-11 классов. Объем выборки составил 42 человека.

Результаты и их обсуждение. В своем исследовании мы опираемся на разработку понятия самоорганизации в личностном подходе. Данный подход постулирует, что характеристики системы самоорганизации человека существенно зависят от общего уровня его психического развития. Склонность к самоорганизации изучалась с помощью опросника самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой. В структуру этого опросника входит 6 шкал: шкала «Планомерность» измеряет степень вовлеченности человека в тактическое ежедневное планирование, «Целеустремленность» – чувство цели в жизни человека и стремление к ее достижению, шкала «Настойчивость» определяет склонность человека к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения своей активности; шкала «Фиксация» – склонность субъекта к фиксации на запланированной деятельности, привязанность к ней, ригидность в отношении планирования; шкала «Самоорганизация» – склонность субъекта при самоорганизации обращаться к помощи внешних средств (справочной литературе); шкала «Ориентация на настоящее» определяет временную ориентацию человека на настоящее [1]. В процессе проведения исследования были получены результаты, которые представлены в таблице.

Таблица – Средние значения шкал «Опросника самоорганизации деятельности» в баллах

Шкала	Класс	Среднее значение	Станд. отклонение
Планомерность	9	13,62	5,12
	10	18,5	6,52
	11	16,94	4,83
Целеустремлённость	9	29,75	7,58
	10	36,00	4,17
	11	31,50	9,14
Настойчивость	9	24,43	3,81
	10	24,25	6,11
	11	22,33	6,34
Фиксация	9	17,93	5,28
	10	20,50	2,56
	11	19,94	5,01
Самоорганизация	9	8,18	4,88
	10	11,50	3,96
	11	6,22	3,33
Ориентация на настоящее	9	10,12	4,54
	10	9,00	2,67
	11	8,11	2,90

Проведенное исследование показало практически по всем шкалам повышение показателей самоорганизации от 9 к 10 классу и небольшое снижение к 11 классу. Исключение составляет шкала «Ориентация на настоящее» показывающая неуклонное снижение интереса происходящему «здесь и сейчас» у обучающихся 9 к 11 классу.

Следует отметить, что различий в склонности к самоорганизации у мальчиков и девочек по большинству показателей выявить не удалось. Исключение составляет шкала целеустремленности ($F=4,44$; $p \leq 0,04$). Таким образом, можно отметить, что мальчики более четко видят и понимают свои цели и более способны достигать их, чем девочки той же возрастной группы.

Исследование показало прямопропорциональную зависимость уровня самоорганизации и позитивных ожиданий ($F=3,00$; $p \leq 0,06$). Высокий уровень саморганизации, настойчивости в достижении цели порождает уверенность в себе и преобладание позитивного аффекта.

Заключение. Проведенное исследование показало значимость такого направления работы при подготовке обучающихся как целенаправленное развитие самоорганизации. Установлена взаимосвязь самоорганизации деятельности личности с показателями диспозиционного оптимизма, который является относительно устойчивой личностной характеристикой, отражающей позитивные ожидания субъекта относительно будущего.

Список использованной литературы:

1. Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С.59-83.
2. Шмуракова М.Е. Рефлексивные компоненты самоорганизации деятельности студентов / М.Е. Шмуракова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXIII (70) Региональной науч.-практ. конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 15 февраля 2018 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – Т. 2. – С. 131-132. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/15527> (Дата обращения 04.03.2025).

Степанова Т.Р.

*Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук*

ВЕДУЩИЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Психологическая защита – это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Для выполнения своих функций защита использует специальные механизмы: отрицание, подавление, рационализацию, вытеснение, проекцию, идентификацию, замещение, сновидение, сублимацию, катарсис, отчуждение.

Проблема психологической защиты впервые была поставлена в психоанализе (З. Фрейд, А. Фрейд) и нашла свое отражение в разных психологических концепциях. В психологии, несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам эмоционального развития и защитных проявлений личности, данные вопросы изучены недостаточно, как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, на что неоднократно указывали отечественные психологи (А.Г. Асмолов, Ф.В. Бассин,

Б.В. Зейгарник, А.В. Петровский, др.). В наибольшей степени это относится к детям начальных классов, хотя имеется достаточное количество исследований, которые доказывают, что основы личности закладываются именно в младшем школьном возрасте (Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Т.А. Репина и др.). В этом возрасте появляются представления ребенка о своем «Я», стремление сохранить и защитить его целостность. Потребность быть принятым в социуме и неумение установить желаемые отношения с окружающими требуют комплексного подхода к воспитанию таких детей [1]. В противном случае у ребенка формируются чувства одиночества и отчуждения, которые становятся источником тревоги и причиной проявления тех или иных психологических проблем [2]. В случае повторения подобных ситуаций в межличностных отношениях младшего школьника складывается устойчивая система защитного поведения, которая оказывает влияние на дальнейшее формирование личности. Именно в этом возрасте, по мнению исследователей, определяются базовые защитные стратегии поведения, и возникает объективная необходимость в изучении средств психологической защиты и факторов, влияющих на их становление [3, с. 3-5, 66-79].

Цель исследования: рассмотреть ведущие механизмы психологических защит у детей младшего школьного возраста.

Материал и методы. Исследования можно проводить с помощью следующих диагностических инструментариев:

1. Тест тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена;
2. Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного Стиля», адаптированный для детей младшего школьного возраста.

Результаты и их обсуждение. И.М. Никольская и Р.М. Грановская в своих исследованиях дифференцируют 5 детских поведенческих реакций (отказ (пассивный протест), оппозиция (активный протест), имитация, компенсация и эмансипация) [4].

У детей с высоким уровнем тревожности (1 группа) к ведущим механизмам психологической защиты относятся: вытеснение (84 %) и проекция (78 %) (оба механизма считаются деструктивными). Остальные механизмы по мере убывания числа выборов в данной группе расположились следующим образом: отрицание (65 %), компенсация (52 %), гиперкомпенсация (48 %), рационализация (45 %), замещение (41 %), регрессия (31 %). Проведя аналогичное исследование среди детей с низким уровнем тревожности (2 группа), мы получили следующую иерархию защит по частоте использования их в группе: компенсация (70 %), рационализация (65 %), проекция (63 %), отрицание (58 %), гиперкомпенсация (50 %), вытеснение (44 %), замещение (40 %), регрессия (27 %). Обращает на себя внимание тот факт, что дети с низким уровнем тревожности используют, прежде всего, конструктивные защитные механизмы, такие как компенсация и рационализация. Сравнение данных, полученных в группах тревожных и нетревожных детей, позволяет обнаружить в них не только качественные, но и количественные различия. Так, если подсчитать среднее количество выборов защитного поведения детьми первой и второй групп, то обнаружим, что первые (тревожные) в сложных ситуациях прибегают к защитами более чем в половине случаев (56 %), а вторые (нетревожные) – менее чем в половине (44 %) [5].

Заключение. Дети с высоким уровнем тревожности используют большее количество защит и это в основном деструктивные защитные механизмы; дети с низким уровнем тревожности в целом реже прибегают к психологическим защитами и используют преимущественно конструктивные защитные механизмы.

Список использованной литературы:

1. Косырев, В.Н. Индивидуальный подход и воспитание в коллективе / В.Н. Косырев // Народное образование. – 1984. – № 2. – С. 49-51.

2. Петровский, В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Психологический журнал. – М. – 2000. – № 1. – С. 28-36.
3. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова // М. – 1988. – 80 с.
4. Грановская, Г.М. Психологическая защита у детей / Г.М. Грановская, И.М. Никольская // СПб. – 2006. – 266 с.
5. Скуратова, А.В. Ведущие механизмы психологических защит у детей младшего школьного возраста / А.В. Скуратова // Гуманитарн. науки. пед. и псих. – 2011. – С. 152-157.

Сурдова Л.А.

Республика Беларусь, г. Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы
Научный руководитель – Янчий А.И., канд. психол. наук, доцент

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛЖИ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Ложь часто считают негативным феноменом. Однако возможно ли было существование человечества без неё? Было бы наше общество таким же?

Пытаясь доказать несостоятельность теории социального интеллекта Н. Хамфри, в которой учёный связывает развитие интеллекта с жизнью в общинах, которое привело к необходимости уметь перехитрить соплеменников в борьбе за пропитание или обладание самцом/самкой, Р. Берн и Э. Уайтен стали изучать поведение приматов. В своем исследовании они обнаружили, что приматы, особенно крупные, замечательные хитрецы и обманщики. Эти выводы натолкнули учёных на мысль о теории эволюции *Homo Sapiens*. Они предположили, что во времена общинного строя, намного проще было выжить людям, способным предугадать последствия своего поведения. Т.е, те, кто научился вводить в заблуждение остальных, имел преимущества в получении пищи, выбора партнёра и т.д. Следовательно, можно говорить, что умение лгать и эту ложь предугадывать помогало человечеству жить и развиваться [1].

Феномен лжи и её влияние на человека и социум продолжает изучаться и по сей день. Особенно интересно проследить изменение отношения ко лжи с возрастом. Постепенно трансформируются взгляды на нормы, вложенные в детстве. Особенно заметно это в период подросткового возраста, когда происходит сепарация от родителей и отвержение всего ими сказанного.

Отношение ко лжи подростков анализировалось в работе Е. А. Душиной. По ее данным, наиболее осуждающе относятся ко лжи школьники 12–13 лет. При этом, наиболее отрицательное отношение у них выявлено к такому виду лжи как «ложь в целях самозащиты» от вмешательства взрослых в их личную жизнь. С увеличением возраста подростков отмечается все более терпимое отношение к этому виду лжи. По мнению исследователя, подростки 14–16 лет в большей мере способны дифференцировать понятия «ложь», «обман» и «неправда» [2].

Школьники младшего возраста склонны к выбору физических форм наказания за ложь. Чем старше подросток, тем чаще он допускает ложь в своем поведении и более терпимо относится к видам лжи, которые носят адаптивный характер и не имеют негативных последствий для окружающих. Исследование Е. А. Душиной показало, что девочки чаще в качестве причины лжи выделяют альтруистические мотивы, а мальчики – привычку и ситуацию. Девочки предпочитают способ словесного наказания за ложь независимо от возраста и вида лжи.

Исследования Е.А. Душиной также показали, что для девочек причиной лжи становятся альтруистические мотивы, мальчики же в качестве причины выделяют при-

вычку и ситуацию. Девочкам, вне зависимости от возраста, характерно выбирать словесное наказание за ложь. Чем выше тревожность у подростка, тем более он склонен к лжи, такие подростки также оправдывают ложь в защиту себя без неприятных последствий, ложь-умолчание и бессознательную ложь наказания, и эгоистическую ложь [2].

Несмотря на то, что эта проблема не остаётся без внимания научного сообщества, исследований на эту тему всё ещё мало. Учитывая всё вышесказанное, нами была предпринята попытка изучения особенностей использования лжи в обыденной жизни подростками.

Материал и методы. В исследовании приняло участие 42 респондента в возрасте от 14 до 17 лет, из которых 12 парней и 30 девушек. Для получения результатов была использована методика И.П. Шкуратовой «Виды лжи» [3].

Результаты и их обсуждение. С целью определения наиболее распространённых видов лжи в повседневной жизни и поведении подростков, были высчитаны средние значения по каждой шкале и представлены в таблице.

Таблица – Частота встречаемости видов лжи в подростковом возрасте

Вид лжи	Ранг	Среднее значение
ложь-сплетня	5	4,24
ложь во благо	2	6,4
ложь умолчание	4	5,62
ложь-фантазия	6	3,52
этикетная ложь	3	5,86
ложь-оправдание	1	7,67
ложь-самопрезентация	7	2,64

Из таблицы видно, что наиболее распространённым видом лжи в повседневной жизни и поведении подростков является «ложь-оправдание». Автор методики в своей классификации описывает данный вид лжи как поведение, имеющее место в ситуации разоблачения неблагоприятного поступка. Эта ложь наиболее тесным образом связана с действием защитных механизмов личности, и главная ее цель – это обеление себя для смягчения санкций, будь это невинная шалость или криминальное преступление. Подобное поведение очень характерно для подростков, так как они все ещё находятся под контролем родителей и учителей, реакция на проступок которых может быть не однозначна, но остаётся важной для ребёнка.

«Ложь во благо» и «этикетная ложь» по полученным значениям для подростков имеют одинаковые значения в ранжированном ряду баллов и занимают соответствующие позиции, согласно частоте встречаемости в ответах респондентов.

Ложь во благо существует для сохранения отношений и как попытка уберечь реципиента от неприятной правды. Подростки могут прибегать к подобному виду лжи в повседневном поведении, с целью «сохранить спокойствие» родителей и не волновать его лишним раз.

Как уже было сказано ранее, причина использования «этикетной лжи» и «лжи во благо» заключается в желании подростков сохранить отношения с родными. Подобный вид лжи в поведении даже одобряем в обществе, и помогает сохранить положительные отношения между людьми, даже в случае взаимной неприязни.

Интересно отметить, что «ложь-самопрезентация» занимает последнюю позицию в ранговом ряду среди прочих видов лживого поведения. Для детей в переходном возрасте чрезвычайно важно предстать перед сверстниками в определённом образе, который будет способствовать получению их одобрения. Однако, как показывают наблюде-

ния, можно отметить стремление подростков к принятию своего реального «Я» и демонстрации его окружающим.

Заключение. Подводя итог, можно сказать, что не смотря на стремление детей ко «взрослыми», подростки всё еще зависят от мнения родителей и педагогов и пытаются заслужить их расположение и сохранить отношения, используя различного рода оправдания своего поведения, приукрашивая действительность.

Список использованной литературы:

1. Гарднер, Г. Прирожденные лжецы. Мы не можем жить без обмана / Г. Гарднер. – М: Рипол-Классик, 2012. – 400 с.
2. Душина, Е.А. Особенности отношения ко лжи современных школьников: автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук: 19.00.11/ Е.А, Душина.- М., 2000.-26 с.
3. Шкуратова Ирина Павловна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://irshkuratova.ru/researches.html>. – Дата доступа: 24.02.2025.

Трибуль Е.П.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В юношеском возрасте (от 14–15 до 18–19 лет) наступает период первичной социализации, происходит выбор и в большинстве случаев – обучение профессии. В эту пору значительно дифференцируются способности и интересы обучаемых, формируется и вырабатывается жизненная позиция. Мыслительная деятельность юношей более активна, появляется тяга к обобщению, поиску общих принципов и закономерностей, стоящих за частными фактами [1]. На этом этапе личность претерпевает трансформации, которые влияют на их коммуникативные способности, организаторские навыки и общее развитие. Понимание психологических аспектов этих способностей в юношеском возрасте необходимо для содействия позитивному росту и благополучию молодых людей.

В современном информационном обществе коммуникативные и организационные способности являются ключевыми качествами, определяющими успешное взаимодействие индивидуумов в различных социальных контекстах. Психологические аспекты коммуникативных и организационных способностей в юношеском возрасте представляют собой сложную тему и требуют глубокого понимания принципов развития личности [2]. Целью нашего исследования стало выявление и описание основных аспектов развития коммуникативных и организационных способностей в юношеском возрасте.

Материал и методы. Эмпирическое исследование было проведено на базе учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». Начальная выборка респондентов представлена 25 участниками, которые включены в исследование на основе полной информированности и добровольности.

Для реализации цели исследования мы использовали методику «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) [3, с. 581-583]. В данном исследовании использовалась методика КОС-2.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования выраженности коммуникативных и организаторских склонностей (способностей) с помощью методики «КОС-2» отражены на рисунке 1.

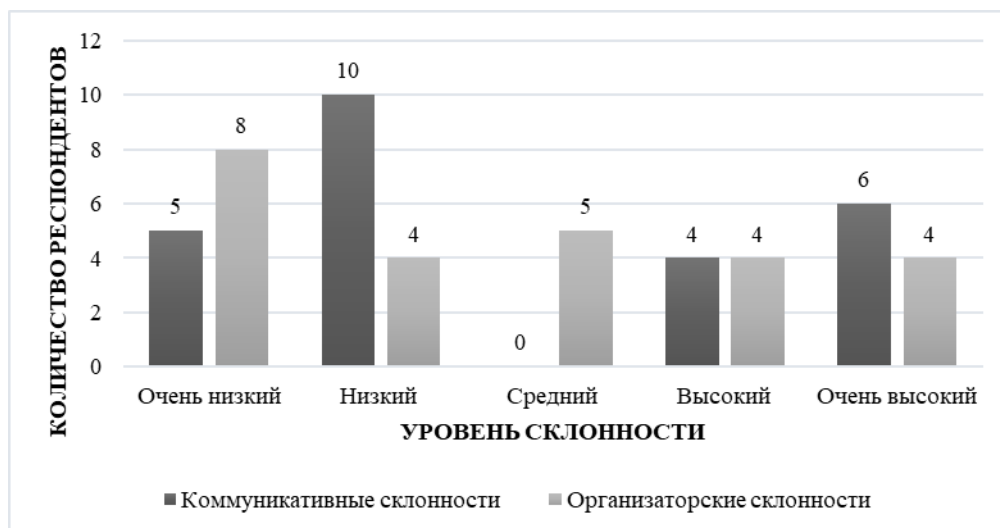


Рисунок 1 – Результаты методики «КОС-2»

Анализ данных, отраженных на рисунке 1, свидетельствует о том, что 20% опрошенных демонстрируют очень низкий (I) уровень коммуникативных способностей, низкий (II) уровень – 40%, высокий (IV) уровень у 16%, а очень высокий (V) – у 24% респондентов. Что касается организаторских склонностей, интерпретация данных показывает следующие результаты: очень низкий (I) уровень у 32% респондентов, низкий (II) – у 16%, средний (III) – у 20%, высокий (IV) и очень высокий (V) – у 16% и 16% опрошенных соответственно.

Наши результаты можно охарактеризовать следующим образом: респонденты, получившие оценку «I», характеризуются крайне низким уровнем проявления склонностей к коммуникативной и организаторской деятельности. У респондентов, получивших оценку «II», развитие коммуникативных и организаторских склонностей находится на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой.

Для опрошенных, получивших оценку «III», характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу.

Респонденты, получившие оценку «IV» отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий.

И, наконец, та группа опрошенных, которая получила оценку «V», обладает очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней. Для них характерны быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность поведения в новом коллективе. Респонденты этой группы инициативны, предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение.

Как следует из полученных в исследовании данных, подавляющее количество респондентов нашей выборки продемонстрировали низкий или очень низкий уровень коммуникативных навыков (40% и 20% соответственно). Высокий и очень высокий уровень коммуникативных способностей имеют 16% и 24% респондентов.

Заключение. Таким образом, данные, полученные нами в ходе исследования, указывают на достаточно низкий уровень проявления склонностей к коммуникативной и организаторской деятельности у респондентов данной выборки. Понимание влияния различных факторов на формирование этих навыков позволит разработать эффективные стратегии и методики помощи юношам в развитии социально-психологических компетенций.

Список использованной литературы:

1. Батаршев, А. В. Психодиагностика способностей к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : Владос, 2009. – 456 с.
2. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
3. Райгородский, Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2010. – 790 с.

Тюльманок А.А.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ДЕТСКИХ ЖАЛОБ В ПСИХОЛОГИИ

Феномен детских жалоб по своей сути довольно сложен. Изучение опыта работы со детьми показывает, что отношение к жалобам детей далеко не однозначное: одни авторы и педагоги акцентируют на жалобах внимание, другие относятся к ним равнодушно, третьи подавляют, при этом жалобы являются одной из форм личного поведения ребёнка, которая возникает из-за его дискомфорта в коллективе.

Несмотря на широкую распространенность в общении, жалоба в научной литературе встречается крайне редко.

Различные подходы по изучению детских жалоб в психолого-педагогической литературе рассмотрены в работах Д. Селли, Д. М. Болдуина, И. А. Сикорского, Б. А. Краевского, данные авторы увидели в детских жалобах явления, способствующие актуализации социального опыта ребёнка. В. А. Горбачев, М. Н. Волокитин, М. Уитли справедливо полагали, что жалобы свидетельствуют об активном усвоении правил поведения, санкционированных взрослыми для конкретных ситуаций и определённых видов деятельности.

Материал и методы. Материалом для данного исследования послужили труды ведущих отечественных и зарубежных психологов и философов, посвящённые вышеуказанной тематике. В работе использовались методы научно-психологического исследования на теоретическом уровне: систематизация, философско-психологический анализ и синтез, концептуализация научных идей.

Следует также отметить, что сравнение и обобщение проводилось в том числе при обработке и интерпретации библиографических списков в электронной библиотеке диссертаций и авторефератов Российской Федерации (DisserCat – электронная библиотека диссертаций), электронной библиотеке «Elibrary.ru» [1].

Результаты и их обсуждение. В жалобе выражается отрицательное переживание ребёнка (тревога, гнев, возмущение, недоумение) и стремление поделиться

им со взрослым, получить разрешение сомнения, добиться понимания и поддержки. Единого отношения к жалобам не существует. По мнению одних исследователей, к жалобам школьников следует прислушиваться и принимать меры. Другие лишь частично оправдывают жалобы детей. А третьи считают, что жалобы не только не следует рассматривать, но, наоборот, их следует пресекать. Рассмотрим различные психологические теории интерпретации «жалоб».

А.С. Макаренко и Я. Корчак акцентировали внимание на жалобах детей, считая их надёжным инструментом, обеспечивающим дифференцированную коррекцию поведения ребенка. Д.М. Болдуин, который утверждал, что жалобы актуализируют социальный опыт ребёнка, является одним из сторонников рассмотрения жалоб. По его мнению, дети, которые молча переносят страдания, не обращаясь к взрослым, как бы «плетутся в хвосте усвоения исторического опыта человечества» [2].

В. Г. Белинский «горько» иронизировал по поводу отношения к детским жалобам и учил своих современников понимать, что открытая душа ребёнка «верит со всем пылом фанатика» в любимого взрослого. «Для детей, которые ещё не испытали отчуждения и сомнений, высшее счастье – как можно чаще находиться в присутствии своих родителей... обращаться к ним в случае недоразумений, выбирать их посредниками между собой в своих маленьких ссорах и недовольствах». Такая позиция совпадает с мнением Д. М. Болдуина о социализирующем значении жалоб. Ряд психологов (Д. М. Болдуин, И. А. Сикорский Б. Пере и др.) считают, что такая социализация начинается очень рано. Они утверждают, что плач ребёнка – это средство для достижения всё еще отдалённой цели и с этой точки зрения первым звеном в цепи, которое использует ребёнок, является социальная связь [3].

Выдающийся педагог и врач Я. Корчак считал, что жалобы детей открывают дверь в «душу» ребенка, потому что невозможно понять её волю, не жалуясь. Многолетний опыт работы с детьми позволял ему утверждать, что дети иногда оказываются в ситуациях, из которых ребёнку очень трудно выбраться.

Аналогичной позиции в отношении жалоб придерживался А.С. Макаренко, как и Я. Корчак считал, что дела, проступки и жалобы должны быть «собраны воедино» [4].

Двойственное отношение к жалобам было выявлено в исследованиях В.А. Горбачевой и М.Н. Волокитиной. В основу своего отношения к жалобам В.А. Горбачева положила концепцию воспитывающего обучения. Жалующиеся обучающиеся, с её точки зрения, вписывались в эту концепцию. Она предполагала, что в жалобах дети уточняют, проверяют и закрепляют правила поведения, становясь законопослушными. Её выводы противоречили положению Л. Пиаже о том, что в силу эгоцентризма ребенок до 5–7 лет уже усвоил правила поведения и, следуя им, не устанавливает контакта с товарищами на основе общности правил [5].

В исследовании М. М. Рубинштейна есть такие размышления о жалобах: «...дети ценят авторитет (взрослого) тогда, когда сами призывают его на помощь или обращаются к нему...», «... дети, как правило, демонстрируют явно негативное отношение к жалобам в вышестоящие инстанции», «... можно подумать, что такое негативное отношение является в глазах детей нарушением того естественного равенства, сознание которого у детей очень живо, и, более того, в их восприятии это представляет собой акт слабости и трусости... неспособность решить проблему самостоятельно, к чему они очень склонны» [6].

Таким образом, психологический анализ жалоб, осуществлённый с использованием научной литературы различных авторов, показал, что эмоциональное состояние детей, а также их социальное взаимодействие и образовательная среда оказывают существенное влияние на формирование и характер жалоб.

Заключение. Анализ подходов к изучению «детских жалоб» показывает, что дети могут жаловаться по самым разным причинам. Следует подчеркнуть и важность дальнейшего углубленного анализа психологических жалоб, поскольку это позволит не только улучшить качество психологической помощи детям в будущем, но и разработать новые методы и инструменты для работы с детскими жалобами, что, в свою очередь, положительно скажется на общем состоянии детей.

Список использованной литературы:

1. Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/> – Дата доступа: 2009.
2. Русских, О. С. Детские жалобы и как на них реагировать / О. С. Русских, С. С. Костылева // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2018. – № 5(8). – С. 33-34.
3. Абрамова, Л. Н. Жалобы детей как средство социализации и коррекции нравственного поведения: монография / Л. Н. Абрамова; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 115 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 113-114.
4. Сечина, В. А. Связь психосоматических жалоб и тревожности / В. А. Сечина, Н. В. Шевченко // Мировые цивилизации. – 2023. – Т. 8, № 3. – С. 9-17.
5. Левченко Е. В. Клиническая психология. Психологическое исследование: от замысла до результата [Электронный ресурс]: учеб. пособие / С. В. Вайнштейн, Е. С. Игнатова, А. Г. Продовикова, С. С. Федосина, Е. В. Шевкова, отв. ред. Е. В. Левченко; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Электрон. дан. – Пермь, 2019. – 1,84 Мб; 138 с.
6. Вафина, А. Д. Речевой жанр жалобы в детском дискурсе / А. Д. Вафина, Г. Ф. Кудинова // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы XII Международной научно-практической конференции, Уфа, 14 декабря 2017 года. Том II. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2018. – С. 245-248.

Федорович Т.И.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

САМООЦЕНКА ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Одним из факторов, влияющих на самооценку подростков, является социометрический статус. Он может зависеть от социальной компетентности, способности к эмоциональному регулированию, качеству отношений с окружающими, уровня агрессивности или социальной изоляции подростков [1]. Тенденция влечения подростков к неформальным группировкам актуализирует необходимость рассмотрения взаимосвязи самооценки подростка с его социальным статусом. Актуальность проблемы определила цель нашей работы: исследование самооценки подростков с разным социометрическим статусом.

Материал и методы. Исследование проведено в ГУО «Средняя школа № 35 г. Витебска имени А.П. Овечкина» с участием 20 обучающихся 9 «Б» класса, что обеспечило получение разносторонних и репрезентативных данных. В рамках эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики: «Экспресс-диагностика уровня самооценки» [2], «Социометрия» [3].

Результаты и их обсуждение. В результате применения методики «Экспресс-диагностика уровня самооценки» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

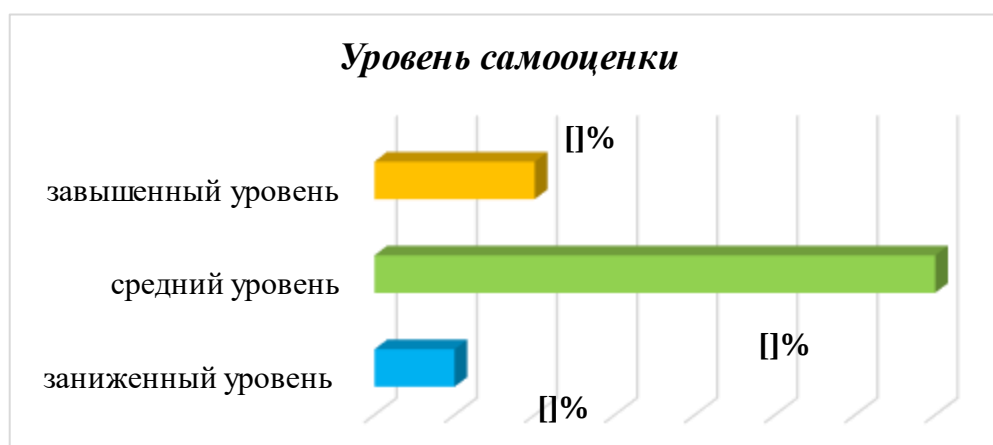


Рисунок 1 – Процент уровней самооценки обучающихся

Как видно на представленном рисунке, в группе обучающихся 9 «Б» класса определены все уровни самооценки. Наиболее значительное количество обучающихся, а именно 14 человек, демонстрируют средний уровень самооценки, что может свидетельствовать о том, что обучающиеся уверены в своих знаниях и умениях, но не переоценивают себя. Заниженная самооценка была зафиксирована у 2 обучающихся, испытывают трудности в формировании межличностных отношений, их застенчивость и неуверенность в себе приводят к проблемам в общении, затрудняя поиск общих тем для обсуждения. 4 человека обладают завышенным уровнем самооценки и могут демонстрировать высокомерие и требовать должного к себе отношения, что часто приводит к конфликтам и недопониманию в классе.

Процентное распределение уровней самооценки в исследуемой выборке обучающихся выглядит следующим образом: 70% – со средним уровнем, 10% – с заниженным уровнем, и 20% – с завышенным уровнем.

В результате применения методики «Социометрия» были получены данные, которые представлены на рисунке 2.

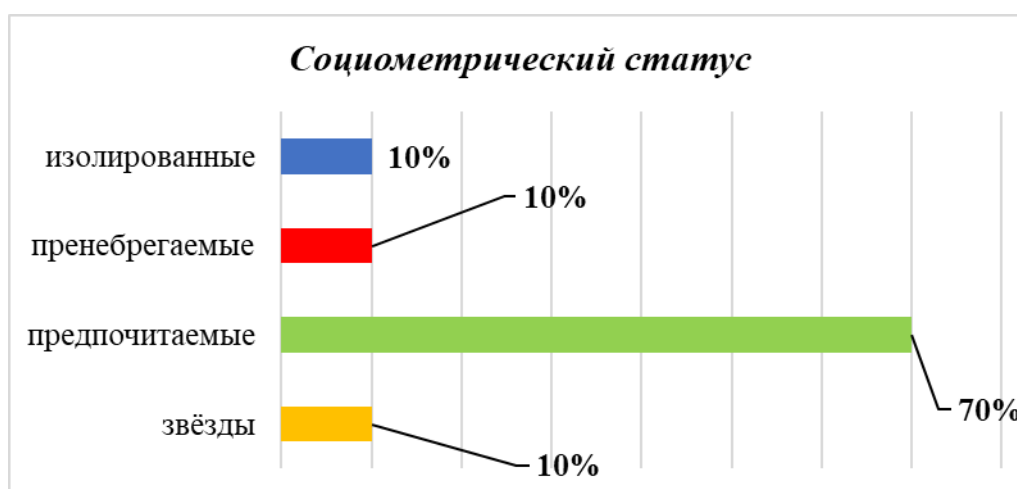


Рисунок 2 – Социометрический статус в группе обучающихся

На основании представленных данных можно сделать вывод, что в исследуемой группе обучающихся преобладает социометрический статус «предпочитаемый». Это свидетельствует о высоком уровне социальной интеграции и позитивном восприятии в среде сверстников. В процентном отношении результаты применения социометрического метода следующие: 70% участников относятся к категории «предпочитаемые», 10% к категории «пренебрегаемые», 10% относятся к статусу «изолированные» и 10% имеют статус «звезда».

Заключение. На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Результаты исследования показали, что среди 70% обучающихся 9 «Б» класса преобладает средний уровень самооценки, 10% демонстрируют низкую самооценку, а 20% – высокую самооценку. Такое распределение может свидетельствовать о том, что большинство подростков уверены в себе и адекватно воспринимают свои возможности.

2. Согласно данным, полученным с помощью социометрического метода, 70% участников имеют статус «предпочитаемых», что свидетельствует о высокой степени социальной интеграции и позитивного восприятия в группе сверстников. 10% учащихся относятся к категории «пренебрегаемых», 10% относятся к статусу «изолированных», 10% имеют статус «звезд».

3. Следует отметить, что результаты исследования подтверждают важность изучения самооценки как фактора, влияющего на социометрический статус подростков. Понимание этих взаимосвязей может помочь педагогам и психологам создать благоприятную социальную среду для обучающихся. Дальнейшие исследования в этой области могут углубить знания о механизмах формирования самооценки и ее влиянии на социальное взаимодействие в подростковом возрасте.

Список использованной литературы:

1. Крыкова, А.А. Особенности самооценки подростков с разным социометрическим статусом / А.А. Крыкова // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 208-211.

2. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 390 с.

3. Марковская, И.М. Социометрические методы в психологии. Учебное пособие / И.М. Марковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 46 с.

Фу Минмин

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Крестьянинова Т.Ю., канд. биол. наук, доцент

ПРЕДПОСЫЛКИ ВЛИЯНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА УСПЕВАЕМОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В исследованиях в области образования все большее внимание уделяется влиянию межличностных отношений на успеваемость в начальной школе. Стадия начальной школы представляет собой не только начало академической карьеры учащегося, но и ключевой период для постепенного развития его социальных познаний и личности. На этом этапе установление и поддержание межличностных отношений, получение социальной поддержки и осознание эмоциональной сопричастности – все это

играет важную роль в формировании академической мотивации, самооффективности и успеваемости учащихся.

Существующая литература указывает на то, что позитивное общение родителей и детей, позитивные отношения между учителем и учеником и гармоничные отношения со сверстниками не только обеспечивают учащихся эмоциональной поддержкой, но и способствуют их академическому развитию и всестороннему совершенствованию. Однако несмотря на то, что в этой области был сделан ряд значимых выводов, существующие исследования все еще имеют существенные недостатки с точки зрения теоретического построения и практического руководства [1].

Цель исследования – выявить теоретические предпосылки влияния межличностных отношений между учащимися начальной школы на их успеваемость в учебе.

Материал и методы. Материалом исследования послужили данные интернет-ресурсов, литературы по теме, а также результаты анкетирования. Нами применялись следующие методы: анализ психологической и медицинской литературы, анкетирование, обобщение, обработка данных.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав соответствующие эмпирические исследования последних лет, мы обнаружили, что хорошие отношения между сверстниками и преподавателями не только значительно повышают мотивацию учащихся к обучению, но и способствуют академической успеваемости. В частности, позитивные межличностные отношения обеспечивают ученикам эмоциональную и социальную поддержку, делая их более уверенными в себе и мотивированными в учебе [1]. И наоборот, негативные межличностные отношения, такие как социальная изоляция и плохие отношения между учителем и учеником, приводят к снижению мотивации и плохой успеваемости [2]. Эти результаты свидетельствуют о том, что межличностные отношения играют решающую роль в образовательной среде, влияя на успеваемость учащихся и общее развитие. Позитивные межличностные отношения укрепляют у учащихся чувство принадлежности и самооффективности, что, в свою очередь, повышает мотивацию и успеваемость в учебе. Исследования показали, что благоприятное взаимодействие со сверстниками и поддерживающие отношения между преподавателем и учащимися могут создать благоприятную учебную среду для учащихся, повышая их готовность участвовать в аудиторных занятиях и совместном обучении (Johnson & Johnson, 2009). С другой стороны, исследования показывают, что негативные взаимоотношения могут привести к проблемам с психическим здоровьем и неуспеваемости в учебе среди студентов. Социально изолированные учащиеся, как правило, чувствуют себя одинокими и встревоженными, и эти эмоции не только влияют на их мотивацию к обучению, но и могут привести к снижению успеваемости (Нансель и др., 2001).

Ряд источников указывает, что хорошие межличностные отношения не только способствуют академической успеваемости, но и имеют решающее значение для общего развития учащихся. Поэтому преподаватели и политики должны подчеркивать роль межличностных отношений в образовании для общего развития учащихся. Межличностные отношения в образовательных учреждениях не только влияют на успеваемость учащихся, но и оказывают глубокое влияние на их психическое здоровье, социальные навыки и будущую карьеру (Zins et al., 2004).

Murray and Malmgren (2005) показали, что устанавливая хорошие отношения между учителем и учеником и поощряя отношения со сверстниками, учителя могут помочь учащимся повысить мотивацию и повысить успеваемость в учебе. Это не только способствует академическим успехам учащихся, но и закладывает основу для их социальной устойчивости и эмоционального развития. Разработчики политики

должны сосредоточиться на межличностном компоненте системы образования и разработать политику поддержки школ в реализации программ социально-эмоционального обучения и построения отношений. Такая политика может обеспечить школы ресурсами и обучением, которые помогут учителям и учащимся выстраивать позитивные межличностные отношения, способствующие целостному развитию учащихся (Roffey, 2012). Что касается факторов, влияющих на академическую успеваемость студентов, то в исследовании И Фана и Го Яцзе факторы, влияющие на них, были разделены на две основные части, одна из которых – личностные факторы (например, мотивация к обучению, самооэффективность, достижение целей и т.д.), а другая – факторы социального окружения (например, то, как родители воспитывают своих собственных детей, отношения между учителями и учениками, отношения между сверстниками и т.д.) (Yi et al., 2017) В контексте современной структуры семьи, а также современных концепций образования, в этом исследовании рассматриваются внешние влияния и основное внимание уделяется влиянию отношений между родителями и детьми (Bai & Ye, 2002) и сверстниками, а также отношений между учителем и учеником на успеваемость учащихся и тому, как они влияют на успеваемость в школе.

Закключение. Несмотря на достаточную изученность проблемы существуют дальнейшие предпосылки изучения влияния межличностных отношений между учащимися начальной школы на их успеваемость в учебе. В будущих исследованиях следует продолжить изучение влияния межличностных отношений в разных культурах и рассмотреть дополнительные переменные, такие как эмоциональный интеллект и социальные навыки. Кросс-культурные исследования обеспечат более целостную перспективу, поскольку понимание и ожидания различных культур в отношении межличностных отношений могут влиять на мотивацию и успеваемость студентов. Кроме того, изучение роли эмоционального интеллекта и социальных навыков в развитии позитивных межличностных отношений позволит понять, как эти факторы влияют на успеваемость учащихся.

Список использованной литературы:

1. Грукова, Н. А. Коррекция коммуникативных навыков у детей среднего школьного возраста игровым методом / Н. А. Грукова, Т. Ю. Крестьянинова // Инновационные формы и практический опыт физического воспитания детей и учащейся молодежи : сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф., Витебск, 27 ноября 2020 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 124–128. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/26145>.
2. Милашевич, Е. П. Учебный стресс современного школьника / Е. П. Милашевич, Т. Ю. Крестьянинова // Наука – образованию, производству, экономике [Электронный ресурс] : материалы 76-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 1 марта 2024 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 306–309. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/42096>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

В современном мире наблюдается тенденция к увеличению количества неполных семей, что ставит перед психологической наукой новые задачи, связанные с изучением влияния семейной структуры на психическое состояние детей и подростков. Одним из ключевых аспектов эмоционального благополучия является уровень тревожности, который может значительно варьироваться в зависимости от условий воспитания и социальной поддержки.

Подростковый возраст является критическим периодом, в котором тревожность может усиливаться в связи с повышенной чувствительностью к изменениям в социальной среде. Дети из неполных семей могут испытывать большую эмоциональную нестабильность, связанную с недостатком родительской поддержки, экономическими трудностями и изменениями в семейных ролях. Исследования показывают, что такие дети чаще сталкиваются с повышенным уровнем тревожности, что может сказываться на их учебной мотивации, самооценке и формировании межличностных отношений.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости выявления специфики тревожности у подростков из полных и неполных семей. Определение влияния семейной структуры на уровень тревожности позволит разработать эффективные меры профилактики и коррекции повышенной тревожности у подростков, что особенно важно для педагогов, психологов и родителей и, конечно, же, для самих подростков.

Материал и методы. Исследование проводилось в ГУО «Минская государственная гимназия-колледж». В нем приняли участие 19 учащихся 7 класса (13–14 лет), из которых 11 воспитываются в полных семьях, а 7 – в неполных. Были использованы две методики:

Методика Ч.Д. Спилбергера-Ханина на выявление ситуативной и личностной тревожности. Данная методика позволяет оценить тревожность в двух аспектах: ситуативной тревожности (реакция на конкретные стрессовые ситуации) и личностной тревожности (склонность к тревожным переживаниям в целом). Методика широко используется в психологической практике и доказала свою надежность и валидность.

Методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан). Включает измерение тревожности по четырем шкалам: школьная, самооценочная, межличностная, магическая тревожность. Методика адаптирована к возрастным особенностям подростков и позволяет выявить специфические тревожные проявления в различных сферах их жизни.

Результаты и их обсуждение. Обработка результатов исследования по методике Ч.Д. Спилбергера на выявление ситуативной и личностной тревожности проводилась методом подсчета показателей ситуативной (СТ) и личностной (ЛТ) тревожности. Результаты исследования тревожности подростков представлены на рисунке 1.

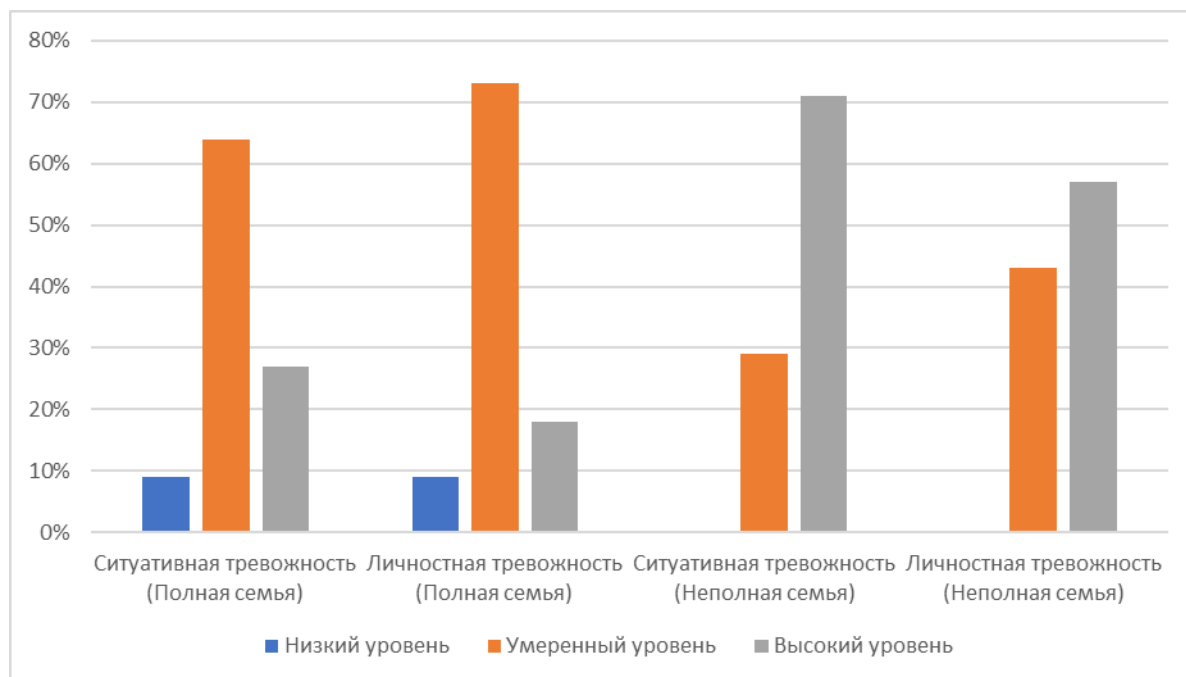


Рисунок 1 – Ситуативная и личностная тревожность у подростков

Анализ данных свидетельствует о более высоком уровне тревожности у подростков из неполных семей.

Обработка результатов по методике А.М. Прихожан проводилась по четырем шкалам тревожности. Результаты сопоставлялись с нормативными показателями группы учащихся и интерпретировались по всей шкале, как показатель общего уровня тревожности и представлены на рисунке 2.

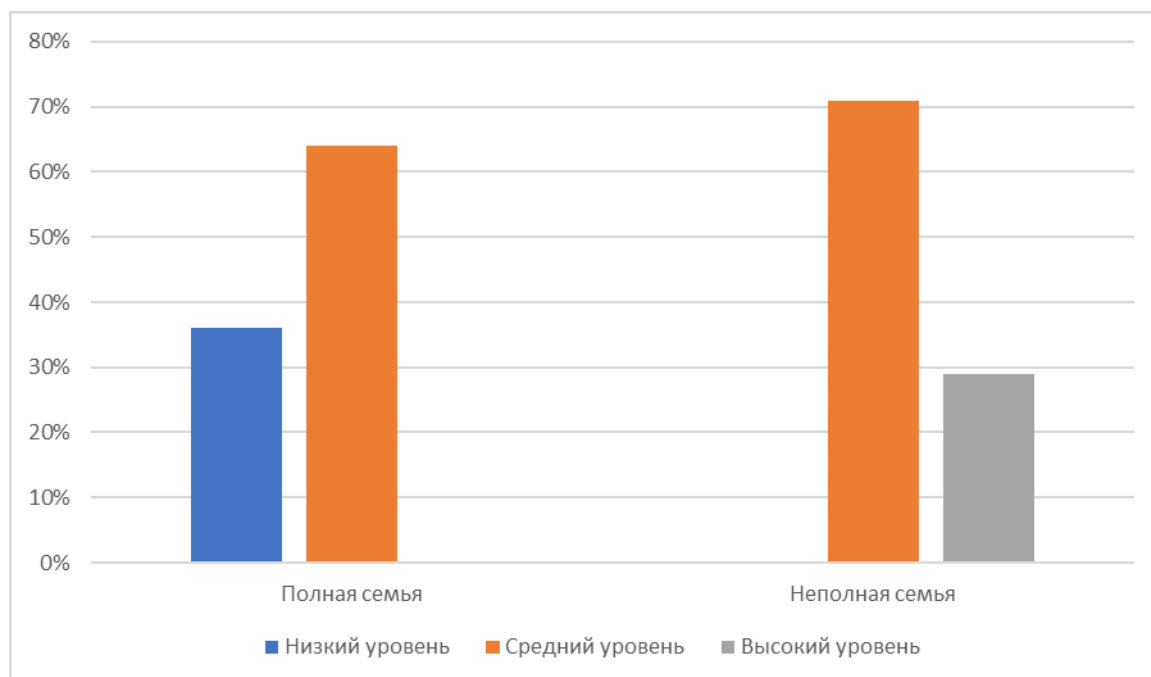


Рисунок 2 – Уровни тревожности у подростков

Результаты шкалы личностной тревожности демонстрируют, что 29% подростков из неполных семей имеют высокий уровень тревожности, тогда как у детей из полных семей таких показателей нет.

Заключение. Результаты исследования показывают, что подростки из неполных семей демонстрируют более высокий уровень тревожности по сравнению со сверстниками из полных семей. Возможно, это связано с недостатком родительской поддержки, что приводит к повышенной тревожности в учебной и социальной сферах. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для родителей и педагогов по снижению тревожности у подростков.

Список использованной литературы:

1. Прихожан, А.М. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. / А.М. Прихожан, Н.Я. Семаго. – М.: Изд-во Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2007. – 208 с.
2. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 368 с.
3. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 248 с.

Чернякова Д.О.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель

РАЗРЕШЕНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ДЕТСКОГО КОНФЛИКТА КАК ПРОФИЛАКТИКА БУДУЩЕГО РОДИТЕЛЬСТВА

Большое влияние на современную семью оказывают различные факторы: социальные, экономические, политические и культурные. В процессе развития общества все эти факторы претерпевают изменения, тем самым изменяя семейные потребности, ценности и установки. Именно в семье происходит становление и развитие личности ребенка, который в свою очередь, транслирует в социум основные ценности и традиции своей семьи. Детско-родительские отношения могут оказывать сильное влияние на развитие ребенка как в положительном, так и в негативном направлении. Положительные отношения между родителями и детьми способствуют формированию уверенности, эмоциональной стабильности, адекватной самооценки и развитию социальных навыков [1]. Вопросами взаимоотношений между детьми и родителями занимались такие авторы, как Фрейд З., Адлер А., Юнг К., Фрейд А., Торндайк Э., Уотсон Д., Скиннер Б., Сирс Р. В отечественной науке проблематика детско-родительских отношений интересовала Божович Л.И., Выготского Л.С., Дубровина И.В., Лисину М.И. и других.

Травмирующий опыт и внутриличностные конфликты детского возраста существенно влияют на формирование будущей модели родительства, поскольку он закладывает основы восприятия отношений и эмоциональной близости. Ребенок, переживший травму, может развить определенные установки и стратегии взаимодействия с окружающими, которые затем переносятся на его собственных детей. Проблематика понимания травм и внутриличностных конфликтов детского возраста интересовала таких авторов, как Е.В. Филиппова, Ф.Е. Василюк, А.М. Прихожан, Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, зарубежными авторами Э.Г. Эйдемиллер, Н. Пезешкиан, А. Фрейд, Р.А. Яноф-Бульман, П. Левин, П. Уокер, М. Сандерс, Б. Колк и других.

Целью статьи является исследование понимания влияния травматического опыта, пережитого в детском возрасте, на формирования будущей модели родительства у студентов-психологов 3 курса. Исследования проходило на базе Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», факультет социальной педагогики и психологии, 3 курс, специальность «Психология.», количество респондентов – 18 человек, из них 16 девушек и 2 юношей, возраст испытуемых 19-20 лет.

Статья содержит теоретический и эмпирический анализ исследования влияния травматического опыта, пережитого в детском возрасте, на формирования будущей модели родительства у студентов-психологов 3 курса.

Материал и методы. На начальном этапе использовался метод теоретического анализа литературы по теме исследования. Эмпирический этап исследования проводился с помощью психодиагностической методики «Опросник детской травмы CTQ-SF (краткая форма) Childhood Trauma Questionnaire CTQ – SF»

Результаты и их обсуждение. По методике «Опросник детской травмы CTQ-SF (краткая форма) Childhood Trauma Questionnaire CTQ – SF» были выявлены следующие результаты, представленные в таблицах:

1. Оценка уровня травмы от эмоционального насилия: 12 человек, что составляет 66,7%, не имеют или минимальна травма от эмоционального насилия, у 3 респондентов, что составляет 16,7%, травма минимальна или умеренна и у 3 испытуемых, что составляет 16,7%, тяжелая или экстремальная.

Таблица 1 – Оценка уровня травмы от эмоционального насилия

Оценка уровня травмы	Эмоциональное насилие	
	%, чел	Кол-во чел
Нет или минимальная	66,7	12
От минимальной до умеренной	16,7	3
От умеренной до тяжелой	–	–
От тяжелой до экстремальной	16,7	3

2. Оценка травмы от физического насилия: большинство респондентов – 15 человек (83,3%) не имеют или имеют минимальную психологическую травму от совершения над ними физического насилия, травма от физического насилия оценивается как минимальная или умеренная у 1 студента (5,6%), у двоих (11,1%) имеется тяжелая или экстремальная травма, связанная с применением к ним физического насилия.

Таблица 2 – Оценка травмы от физического насилия

Оценка уровня травмы	Физическое насилие	
	%, чел	Кол-во чел
Нет или минимальная	83,3	15
От минимальной до умеренной	5,6	1
От умеренной до тяжелой	–	–
От тяжелой до экстремальной	11,1	2

3. Оценка травмы от эмоционального пренебрежения: Травма от эмоционального пренебрежения оценивается как минимальная или отсутствующая у 15 опрошенных (83,3%) у 3 респондентов (16,7%) выявлен уровень травмы от эмоционального пренебрежения – от тяжелого до экстремального.

Таблица 3 – Оценка травмы от эмоционального пренебрежения

Оценка уровня травмы	Эмоциональное пренебрежение	
	%, чел	Кол-во чел
Нет или минимальная	88,9	16
От минимальной до умеренной	5,6	1
От умеренной до тяжелой	–	–
От тяжелой до экстремальной	5,6	1

4. Оценка травмы от физического пренебрежения: у большинства опрошенных студентов-психологов – 16 человек (88,9%) уровень травмы от физического пренебрежения является минимальным или отсутствует в общем, для 1 человека (5,6%) уровень травмы от физического пренебрежения оценивается как минимальный или умеренный, и еще у 1 человека (5,6%) уровень психологической травмы от физического пренебрежения представляет собой умеренный или тяжелый.

Таблица 4 – Оценка травмы от физического пренебрежения

Оценка уровня травмы	Физическое пренебрежение	
	%, чел	Кол-во чел
Нет или минимальная	88,9	16
От минимальной до умеренной	5,6	1
От умеренной до тяжелой	5,6	1
От тяжелой до экстремальной	–	–

Заключение. Результаты исследования уровня травмы у студентов-психологов могут существенно повлиять на их подход к будущей модели родительства. Осознание своего детского травматического опыта может привести к глубокому саморефлексированию и пониманию того, как прошлые переживания формируют их восприятие семейных отношений, что может способствовать развитию большей эмпатии и чуткости к эмоциональным потребностям своих детей. Студенты, имеющие опыт травмы, могут быть более склонны избегать повторения негативных моделей поведения, что побудит их искать здоровые способы взаимодействия с детьми. Они могут стремиться создать безопасную и поддерживающую атмосферу в семье, что позволит их детям чувствовать себя защищенными и любимыми. Это осознанное стремление к позитивному родительству может привести к формированию крепких и доверительных отношений в семье.

Внутриличностные конфликты и травматический опыт детского возраста могут стать причиной формирования у личности низкой самооценки или чувства вины, что негативно сказывается на их уверенности в реализации определенной модели родительства. Повышенный уровень тревожности и стресса может мешать адекватной реакции на потребности детей. Личность также может испытывать трудности в управлении своими эмоциями, что приводит к импульсивным реакциям или затруднениям в выражении любви и поддержки. Несмотря на желание избежать повторения негативного опыта, в некоторых случаях происходит бессознательное воспроизводство модели поведения, которые родители транслировали им в детстве.

Таким образом, у большинства студентов травматический детский опыт отсутствует или имеет минимальные проявления, однако есть и студенты, у которых уровень травмы оценивается как тяжелый или экстремальный, что может привести к выбору нездоровой модели будущего родительства.

Список использованной литературы:

- 1 Циркунова, Н.И. Психология семьи: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / Циркунова Н.И. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 170 с.
- 2 Падун, М.А., Котельникова, А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика / М.А. Падун, А.В. Котельникова – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.
- 3 Захарова, Е.И. Психология освоения родительства: Науч. Монография / Е.И. Захарова – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 262 с.
- 4 Дмитриев, А.В. Конфликтология: учебное пособие / А.В. Дмитриев. – Москва: Гардарики, 2000. – 320 с.

Чиркун Е.А.

Республика Беларусь, г. Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы
Научный руководитель – Даукша Л.М., канд. психол. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И МОРАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Проблема интернет-зависимости в современном мире является чрезвычайно острой поскольку инновационные технологии стали неотъемлемой частью жизни человека. На сегодняшний день невозможно представить обучение студентов учреждений высшего образования без использования интернета и современных технологий. Современные исследования выявляют, что интернет-зависимость коррелирует с низким уровнем осмысленности жизни, отсутствием долгосрочных целей и внешним локусом контроля, что напрямую влияет на формирование моральных ориентаций. Студенты с выраженной аддикцией склонны к поверхностному восприятию этических норм, перенося реализацию потребностей в виртуальное пространство. В связи с этим можно говорить об актуальности изучения проблемы интернет-зависимости и её связи с моральными ориентациями у студентов.

Юношеский возраст является сензитивным периодом, поскольку происходит становление мировоззрения и отношения к себе и к жизни. Так, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев говорят о ряде факторов, характеризующих юношеский возраст, отмечают высокий уровень саморефлексии, стремление к осознанию индивидуальности, активное формирование планов на жизнь, а также готовность к самоопределению и установка на сознательность с точки зрения собственной жизни [1]. Также данный возрастной отрезок характеризуется наличием кризиса юношества, речь идет о возрасте от 17 до 21 года, что соответствует выборке в данной статье.

Основной предпосылкой развития интернет-зависимости у студентов, как утверждает М. И. Дрепа, является неполное разрешение кризиса встречи со взрослостью, что проявляется в развитии кризиса идентичности с возникновением конфликта между самоидентичностью личности и предлагаемыми социальными ролями и сменяется кризисом интимности с формированием психологической изоляции. Интернет-среда привлекательна для разрешения данного кризиса за счет возможности конструирования в ней желаемой реальности [2].

Материал и методы. Исследование проведено на базе факультета экономики и управления ГрГУ имени Янки Купалы, в котором приняли участие студенты 1-4 курса в составе 78 человек (32 юноши, 46 девушек). Возраст исследуемых – от 17 до 21 года.

В целях изучения связи интернет-зависимости и моральных ориентаций у студентов факультета экономики и управления использованы методики: Шкала интернет-зависимости Чена (Chen Internet Addiction Scale, CIAS), адаптированная В. Л. Малыгиным, К. А. Феклисовым; методика «Справедливость-забота» Молчанова С.В. Методы статистической обработки: коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. С помощью анализа уровня интернет-зависимости у студентов факультета экономики и управления мы получили процентное соотношение, представленное в таблице 1.

Таблица 1 – Процентное соотношение студентов с различным уровнем интернет-зависимости

Уровень интернет-зависимости	Количество студентов (%)
Низкий	1
Средний	45
Высокий	54

Как свидетельствует таблица 1, низким уровнем интернет-зависимости характеризуется всего 1% респондентов, 45% – средним уровнем интернет-зависимости и 55% – высоким уровнем интернет-зависимости.

Далее нами был проведен корреляционный анализ интернет-зависимости и моральных ориентаций студентов экономических специальностей (таблица 2).

Таблица 2 – Корреляционная связь интернет-зависимости и моральных ориентаций у студентов

Шкалы	Коэффициенты корреляции
Симптомы отмены & Постконвенциональный уровень	-0,230
Толерантность & Выбор между справедливостью и заботой	0,237
Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем & Власть авторитетов, боязнь наказания	0,333
Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем & Выбор между справедливостью и заботой	0,250
Негативные последствия использования интернета & Власть авторитетов, боязнь наказания	0,300
Общий уровень & Выбор между справедливостью и заботой	0,290

Нами была выявлена значимая отрицательная корреляция между шкалами «Симптомы отмены» и «Постконвенциональный уровень» ($r_s = -0,230$, $p = 0,04$). Отрицательная корреляция может означать, что рост выраженности симптомов интернет-зависимости сопровождается снижением уровня постконвенциональных моральных суждений, характеризующих ориентацию на универсальные этические принципы (справедливость). Обнаруженная корреляция подчеркивает взаимосвязь между цифровой социализацией и моральным развитием. Интернет-зависимость, проявляющаяся в симптомах отмены, может выступать маркером снижения способности к сложным этическим суждениям, что требует интеграции морально-ориентированных программ в цифровую образовательную среду.

Так же нами были выявлены значимые положительные корреляции между шкалами «Толерантность» и «Выбор между справедливостью и заботой» ($r_s = 0,237$,

$p = 0,04$); «Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» и «Власть авторитетов, боязнь наказания» ($r_s = 0,333$, $p = 0,003$); «Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» и «Выбор между справедливостью и заботой» ($r_s = 0,250$, $p = 0,03$); «Негативные последствия использования интернета» и «Власть авторитетов, боязнь наказания» ($r_s = 0,300$, $p = 0,008$); «Общий уровень» и «Выбор между справедливостью и заботой» ($r_s = 0,290$, $p = 0,01$). Положительные корреляции между шкалами интернет-зависимости и ориентацией на конвенциональные ценности указывают на то, что чем выше зависимость, тем сильнее выражена ориентация на внешние нормы и конфликт моральных принципов. Лица с выраженной зависимостью склонны к делегированию моральной ответственности внешним структурам, что характерно для доконвенционального/конвенционального уровней, и демонстрируют трудности в интеграции этических принципов. Корреляции внутриличностных проблем с страхом наказания и моральными дилеммами подтверждают, что психологический дискомфорт усиливает ригидность морального мышления, ограничивая переход к автономным этическим решениям. Интернет-зависимость может выступать компенсаторным механизмом для лиц, переживающих внутренние конфликты, блокируя развитие моральной рефлексии.

Заключение. Исследование выявило тесную связь между интернет-зависимостью и моральными ориентациями у студентов экономических специальностей. Чем выше уровень интернет-зависимости, тем сильнее студенты склонны опираться на внешние нормы – страх наказания, авторитеты, дилеммы выбора между справедливостью и заботой. Это говорит о том, что интернет-зависимость может мешать формированию самостоятельных этических принципов, заменяя их конвенциональными установками («как принято» или «как велют»). Внутренние конфликты усиливают эту связь, закрепляя ригидность мышления и избегание моральной ответственности. Для снижения рисков важно интегрировать в образовательные программы тренинги по критическому мышлению и этической рефлексии, которые помогут студентам развивать автономию в принятии решений – как в цифровой среде, так и в профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Богданова, Н.В. Психологические особенности студенческого возраста / Н.В. Богданова // Вестник науки и образования. – 2024. – № 3. – С.58-62.
2. Ларионова, С.О. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики / С.О. Ларионова, А.С. Дегтерев // Педагогическое образование в России. – 2013. – №2. – С. 232-239.

Шарова К.Д.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент

СТРАТЕГИЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ ЗАЩИТЫ

Все возрастающий интерес к конфликту и конфликтологии имеет под собой два основания. Во-первых, рост конфликтов во всех сферах социального взаимодействия является уже приметой нашего времени. Отсутствие взаимопонимания между людьми, насилие, агрессия, разгул терроризма, страх перед будущим, т.е. постоянное усложнение самой проблемы конфликта в реальной жизни, делают данную тему важной и актуальной. Во-вторых, мы сегодня оказались в совершенно новой точке эволюционного

развития, когда человечество осознанно берет на себя ответственность за свое дальнейшее существование [1].

Курт Левин, Томас-Килманн, Анатолий Карпов и другие ученые внесли значительный вклад в изучение конфликтов. Курт Левин работал над теорией полевого взаимодействия и исследовал влияние групповой динамики на конфликты. Томас-Килманн создал модель управления конфликтами, определив пять стратегий реагирования на конфликты. Анатолий Карпов специализировался на социальной психологии конфликтов, изучая эмоциональные состояния участников и разрабатывая стратегии медиации. Однако, несмотря на вклад этих ученых, область изучения конфликтов до сих пор не дает полного ответа на вопрос о том, как стратегии поведения в конфликте связаны с внутриличностной защитой [2].

Большинство исследований фокусируются на межличностных конфликтах, упуская из виду внутриличностный аспект. В то время как выбор стратегии поведения в конфликте может быть обусловлен не только внешними факторами, такими как ситуация или оппонент, но и внутренними психологическими механизмами, такими как защитные механизмы личности [3].

Целью является исследование взаимосвязи стратегий поведения в конфликте и внутриличностных защит участников конфликта.

Материал и методы. Использовался комплекс взаимодополняющих методов – изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование – тест Томаса-Килманна; опросник «Индекс жизненного стиля» Плутчика, методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов. Исследование особенностей моделей поведения проводилось со студентами на базе ВГУ имени П. М. Машерова, г. Витебск. Объем обследуемой выборки составляет 26 человека (от 18 до 20 лет; средний возраст – 19 лет) из них 20 девушек и 6 юношей.

Результаты и их обсуждение. Проведенное исследование показало, что стратегии взаимосвязаны с типами психологических защит. Так, было установлено, что при высоких показателях выраженности психологической защиты по типу «реактивные образования» снижают частоту использования такой стратегии как соперничество ($F=3,08$; $p\leq 0,09$). Люди с высоким уровнем выраженностью психологической защиты «реактивные образования» часто испытывают тревогу и страх. Соперничество может усугубить эти чувства, поэтому они избегают его. Такие люди часто испытывают чувство вины. Соперничество может рассматриваться ими как неэтичное поведение, поэтому они избегают его, могут быть более склонны к пассивности и уступкам в конфликте, испытывают трудности с отстаиванием своих прав и интересов. В долгосрочной перспективе такая стратегия может вести к негативным последствиям для отношений и самочувствия человека.

Также было показано, что при высоких показателях выраженности психологической защиты по типу «вытеснение» снижают частоту использования такой стратегии как соперничество ($F=8,48$; $p\leq 0,007$). З. Фрейд считал механизм «вытеснение» главным способом защиты инфантильного «Я», неспособного сопротивляться соблазну. Другими словами, вытеснение – механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы, желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, становятся бессознательными. Люди, склонные к сотрудничеству, предпочитают стремиться к гармоничным отношениям. В этом случае использование «вытеснения» как психологической защиты может быть способом адаптации к ситуациям, где сохранение мира и спокойствия важнее выражения негативных чувств. Они могут быть более склонны к тому, чтобы соглашаться с мнением других людей, даже если они с ним не согласны. Это может быть связано с тем, что они боятся быть отвергнутыми или осужденными. Люди,

выбирающие стратегию сотрудничества, испытывают большую потребность в самозащите. Психологическая защита типа «вытеснение» может служить способом защитить себя от негативных воздействий или эмоций, которые могут возникать в процессе взаимодействия.

Заключение. Было проведено исследование для определения взаимосвязи между стратегиями поведения в конфликте и внутриличностных защит участников конфликта. Было установлено, что люди с высоким уровнем выраженности психологической защиты по типу «реактивные образования» реже используют стратегию соперничества, что может быть связано со страхом усиления тревоги и чувства вины. Выявлена взаимосвязь между стратегией сотрудничества и психологической защитой по типу «вытеснение». Люди, склонные к сотрудничеству, могут использовать «вытеснение» для адаптации к ситуациям, где сохранение гармонии важнее выражения негативных чувств, однако, это может быть связано с потребностью в самозащите. Также была обнаружена связь между стратегией приспособления и психологической защитой по типу «замещение». В данном случае, люди могут перенаправлять свои негативные эмоции на другие объекты, что позволяет избежать прямой конфронтации, но не решает проблему в долгосрочной перспективе.

Список использованной литературы:

- 1 Бунтовская, Л.Л. Конфликтология: учебное пособие для академического бакалавриата / Л.Л. Бунтовская, С.Ю. Бунтовский, Т.В. Петренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 144 с.
- 2 Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н. В. Гришина – СПб.: ООО «Питер Пресс», 2008. – 544 с.
- 3 Анцупов, А.Я. Конфликтология. Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер. – 2015. – 525 с.

Шуфляк Е.С.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Милашевич Е.П., старший преподаватель

ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОДИНОЧЕСТВА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

В современной психологии одиночество рассматривается как фактор, влияющий не только на эмоциональную сферу, но и на когнитивное развитие, способность к социальной адаптации и уровень удовлетворенности жизнью. Термин эмоциональное одиночество впервые был введен американским социальным психологом Робертом Вейсом в 1973 году в его книге "Одиночество: Переживание эмоциональной и социальной изоляции" [1].

Эмоциональное одиночество представляет собой сложный психологический феномен, возникающий при недостатке близких эмоциональных связей и отсутствии поддержки со стороны окружающих. Оно может носить временный или хронический характер, оказывая значительное влияние на эмоциональное состояние и общее психологическое благополучие личности. В связи с этим изучение данного феномена приобретает актуальность, особенно в контексте гендерных различий, поскольку мужчины и женщины по-разному воспринимают и переживают одиночество, реагируя на социальную изоляцию и нехватку эмоциональной поддержки с различной степенью чувствительности [2]. Исследования показывают, что женщины в большей степени склон-

ны к вербализации своих эмоций и поиску социальной поддержки, тогда как мужчины чаще демонстрируют тенденцию к эмоциональному закрытию и избеганию обсуждения собственных переживаний. Поскольку сам феномен одиночества остаётся сложным, многоплановым, противоречивым, то возникает необходимость его исследования и анализа. [3].

Цель исследования: выявить особенности эмоционального одиночества у студентов с учетом гендерных различий.

Материал и методы. В отечественной психологии одиночество изучалось в контексте проблем общения (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Амбрумова, И. С. Кон, А. А. Леонтьев и др.). Отечественные работы рассматривают одиночество как результат невозможности получить эмоциональный отклик в общении. Гипотеза исследования заключается в том, что студенты с низким уровнем эмоционального интеллекта более подвержены переживанию эмоционального одиночества, а также в том, что юноши испытывают более выраженное эмоциональное одиночество по сравнению с девушками. В исследовании приняли участие 50 студентов Витебского государственного университета имени П.М. Машерова в возрасте 19–21 года.

В качестве методик использовались Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-3к, Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев) и тест эмоционального интеллекта (Н.С. Шутте), которые позволяют определить уровень одиночества, зависимость личности от общения и способность человека управлять эмоциями. Полученные данные подвергались статистическому анализу.

Результаты и их обсуждение. Результаты описательной статистики показали, что среднее значение по шкале «Зависимость от общения» у юношей составляет 16,50, стандартное отклонение составляет 4,22. По шкале «Позитивное одиночество» среднее значение составляет 25,60, стандартное отклонение – 5,78. Среднее значение по шкале «Общее переживание одиночества» у студентов мужского пола составляет 15,15, стандартное отклонение составило 4,94.

Среди опрошенных девушек были получены следующие результаты: по шкале «Зависимость от общения» среднее значение составило 15,13, стандартное отклонение – 4,93. Среднее значение по шкале «Позитивное общение» составило 26,87, стандартное отклонение составило 4,91. По шкале «Общее переживание одиночество» результаты опрошенных студентов женского пола показали, что среднее значение составило 10,33, стандартное отклонение – 2,65.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что юноши склонны больше зависеть от общения, но девушки чаще воспринимают одиночество как позитивное. Общий уровень переживания одиночества выше у юношей.

По результатам межгруппового анализа было выявлено, что пол значимо влияет на общее переживание одиночества ($p = 0,005$). На зависимость от общения и положительное одиночество влияние пола статистически незначимо. Эмоциональный интеллект, по полученным нами результатам, не оказывает значимого влияния на зависимые переменные. Взаимодействие пола и эмоционального интеллекта не оказывает значимого влияния на переживание одиночества, зависимость от общения и положительное отношение к одиночеству.

Корреляционный анализ показал, что зависимость от общения отрицательно коррелирует с позитивным одиночеством ($-0,616$). Можно сделать вывод о том, что, чем выше зависимость от общения, тем меньше позитивное восприятие одиночества у студентов.

Таким образом, в ходе проведенного эмпирического исследования было выявлено, что студенты мужского пола и студенты женского пола по-разному переживают одиночество: юноши чаще зависят от общения, тогда как девушки воспринимают оди-

ночество как позитивное. Результаты показали, что пол существенно влияет на уровень общего переживания одиночества, а влияние эмоционального интеллекта статистически незначимо. Также, сильная зависимость от общения у студентов мешает позитивно воспринимать одиночество.

Заключение. Проведённый анализ литературы показал, что состояние эмоционального одиночества формируется под влиянием личностных и социальных факторов, таких как уровень эмоционального интеллекта, опыт детско-родительских отношений и текущие социальные связи. Также рассмотрены гендерные аспекты, показывающие различия в восприятии одиночества мужчинами и женщинами, что делает исследование особенно актуальным.

Эмоциональное одиночество – это сложный и многогранный феномен, который зависит от личностных, социальных и гендерных факторов. В ходе работы было показано, что пол играет важную роль в восприятии одиночества: юноши и девушки переживают его по-разному. Также обнаружено, что высокая зависимость от общения мешает воспринимать одиночество как позитивное состояние. Результаты исследования имеют практическую значимость для образовательной и психологической практики. Разработка программ по развитию эмоционального интеллекта, укреплению социальных связей и формированию навыков осознанного восприятия одиночества может помочь студентам улучшить качество своей жизни и успешно справляться с этим состоянием.

Список использованной литературы:

1. Вейс, Р. Одиночество: опыт эмоциональной и социальной изоляции / Р. Вейс. – Москва : [б. и.], 1973. – 236 с.
2. Гибсон Линдси, К. Взрослые дети эмоционально незрелых родителей: как научиться ценить себя и наладить отношения с родителями / Линдси К. Гибсон; [пер. с англ. Е. Терещенковой] // Н. Новгород: изд-во Елены Терещенковой, 2018. – 276 с.
3. Милашевич, Е. П., Брещенко, Д. В. Гендерные аспекты отношения к одиночеству в зрелом возрасте /Д.В. Брещенко, Е.П. Милашевич // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе / Под ред. Д. Я. Грибановой. – Псков: Псковский государственный университет. – 2019. – С.290 – 296.

Шушарина И.Ю.

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И КОНФЛИКТНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Проблема нервно-психической устойчивости занимает одно из важных мест в современной психологии. Нервно-психическая устойчивость уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных явлений, предупреждает крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженной ситуации. Поэтому объективно необходимыми и важными представляются исследования нервно-психической устойчивости у медицинских работников [1, с. 55].

На сегодняшний день события, разворачивающиеся в окружающем мире, способствуют возрастанию эмоциональной нагрузки представителей разных профессий, что в свою очередь влияет на повышение роста тревожности и отрицательных психических состояний, таких, как склонность к конфликтам, в связи с этим люди, которое обладают

низким уровнем нервно-психической устойчивости, в большей степени ощущают на себе негативное влияние. Также следует отметить, что проблематика возникновения конфликтов, выбора стратегии поведения в конфликте, а также возможности их эффективного разрешения сейчас подробно изучается. Поэтому другим аспектом нашего исследования являлось изучение психологической природы конфликтности [2, с. 19].

Цель нашей работы – изучение особенностей нервно-психической устойчивости у медицинских работников с различным уровнем конфликтности.

Материал и методы. Исследование особенностей нервно-психической устойчивости у медицинских работников с различным уровнем конфликтности проводилось на базе УЗ «Лепельская областная психиатрическая больница». В процессе исследования применялись следующие методики: анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» (автор В.Ю. Рыбников), тест на оценку уровня конфликтности личности (по В. Ряховскому). Испытуемые были разделены нами на две группы: группа А – работники со стажем работы в подразделении от 1 года до 10 лет (13 человек); группа Б – работники со стажем работы в подразделении от 11 до 20 лет (15 человек). Такое разделение связано с тем, что работа медиков, в частности тех, кто работает по психиатрическому профилю, связана с высокими рисками профессионального стресса и эмоционального выгорания, поэтому с годами уровень нервно-психической устойчивости может меняться.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим результаты анкеты оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» (рисунок 1).

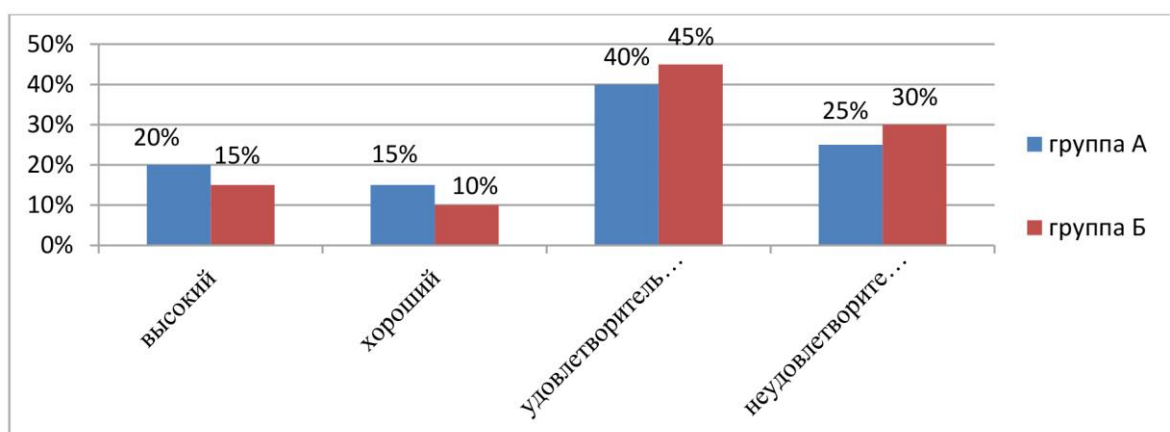


Рисунок 1 – Уровни нервно-психической устойчивости медицинских работников

Из данных рисунка 1 мы можем видеть, что в группе А высокий уровень нервно-психической устойчивости имеют 20 % испытуемых (3 человека); хороший уровень – 15 % (1 человек); удовлетворительный уровень НПУ в данной группе выявлен у 40 % испытуемых (5 человек); наконец, неудовлетворительный уровень НПУ имеют 25 % испытуемых данной группы (4 человека). В группе Б высокий уровень НПУ имеют 15 % испытуемых (2 человека); хороший уровень – 10 % испытуемых (1 человек); удовлетворительный уровень НПУ выявлен у 45 % испытуемых данной группы (7 человек); неудовлетворительный уровень – у 30 % испытуемых (5 человек).

Существенных отличий по уровням нервно-психической устойчивости между группами медицинских работников с различным уровнем стажа профессиональной деятельности выявлено не было. При этом, нами выявлено достаточно большое количество испытуемых, которые имеют неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости в обеих группах.

Далее рассмотрим результаты теста на оценку уровня конфликтности личности (по В. Ряховскому) (рисунок 2).

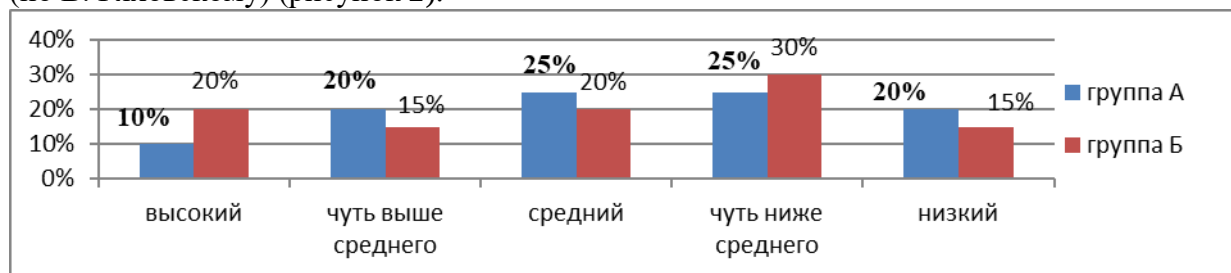


Рисунок 2 – Уровни конфликтности медицинских работников

Из данных рисунка 2 мы можем увидеть, что среди медицинских работников обеих групп очень высоких и очень низких показателей конфликтности не выявлено. Высокий уровень конфликтности выявлен у 10 % испытуемых группы А (1 человек); чуть выше среднего – у 20 % испытуемых данной группы (2 человека); средний – у 25 % испытуемых (4 человека); уровень чуть ниже среднего имеют также 25 % испытуемых (4 человека); наконец низкий уровень конфликтности был выявлен у 20 % испытуемых группы А (2 человека). Что касается уровня конфликтности в группе Б, то высокий уровень выявлен у 20 % испытуемых (3 человека); уровень чуть выше среднего – у 15 % испытуемых (2 человека); средний уровень – у 20 % испытуемых группы Б (3 человека); уровень чуть ниже среднего – у 30 % испытуемых (5 человек); низкий уровень – у 15 % испытуемых данной группы (2 человека).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что уровень конфликтности испытуемых группы Б чуть выше, чем у испытуемых группы А, т.е. у медицинских работников со стажем профессиональной деятельности более 10 лет конфликтность выше, чем у медиков со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 10 лет.

Заключение. Исследование, проведенное нами среди медицинских работников показало, что существенных отличий по уровням нервно-психической устойчивости между испытуемыми двух групп (со стажем профессиональной деятельности до 10 лет и со стажем свыше 10 лет) нет. При этом, нами выявлено достаточно большое количество испытуемых, которые имеют неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости в обеих группах. Уровень конфликтности испытуемых группы Б чуть выше, чем у испытуемых группы А, т.е. у медицинских работников со стажем профессиональной деятельности более 10 лет конфликтность выше, чем у медиков со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 10 лет. Статистически достоверных различий между двумя группами по уровням конфликтности выявлено не было.

Список использованной литературы:

1. Фаустова, А.Г. Психологическая устойчивость и феноменологически близкие категории / А.Г. Фаустова, А.Э. Афанасьева, И.С. Виноградова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9. – № 1 (32). – С. 18-27.
2. Елисеева, О.А. Конфликты в профессиональной среде / О.А. Елисеева. // NovaInfo. – 2019. – № 106. – С. 55-56.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время для успешной профессиональной деятельности педагоги дошкольного образования должны иметь развитый социальный и эмоциональный интеллект. Умение понимать и управлять чужими эмоциями, способности прогнозировать поведение воспитанников и их родителей позволяют педагогам более эффективно выполнять свои обязанности, иметь высокую профессиональную компетентность.

Г. Оллпорт рассматривал социальный интеллект как особую способность верно выдвигать положения о мотивах поведения других, прогнозировать их модель поведения, устанавливать адекватные межличностные отношения и взаимодействия, формулировать суждения о возможных реакциях человека [1, с. 60].

Е.С. Михайлова убеждена, что социальный интеллект – это когнитивная составляющая коммуникативных способностей в целом, где в качестве связующего звена выступают познавательные процессы, такие как рефлексия и социальная перцепция. Люди с низким уровнем социального интеллекта характеризуются тем, что практически не осознают связь между конкретными моделями поведения и их результатами. Они обладают слабой интуицией, ошибаются при выборе стратегии поведения, не понимают, к чему могут привести поступки окружающих. Эти люди отличаются плохим пониманием общепринятых норм и правил поведения, недостаточно хорошим владением невербальных средств общения [2, с. 140].

Эмоциональный интеллект, по мнению М.А. Манойловой, есть способность индивида к осознанию, принятию и регулированию эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. Автор выделяет два вида эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный. Первый вид предполагает, что индивид осознает собственные эмоции, понимает причины их динамики, положительно оценивает себя, верит в успех, проявляет контроль за эмоциями, имеет позитивное мышление, активность жизнедеятельности. Второй вид состоит в умении понимать чувства других, адекватно учитывать их в ходе взаимодействия и общения [3, с. 19].

Таким образом, следует констатировать, что на современном этапе развития психологической науки вопросы изучения эмоционального и социального интеллекта весьма актуальны и своевременны. Нерешенными остаются вопросы об их взаимосвязи, в частности о взаимосвязи этих феноменов в процессе профессиональной деятельности педагога дошкольного учреждения образования.

Материал и методы. С целью выявления взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного учреждения образования было проведено эмпирическое исследование. В качестве психодиагностического инструментария использовались следующие методики: 1) методика исследования социального интеллекта Е.С. Михайлова (адаптация теста Дж. Гилфорда и М.О'Салливена); 2) опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина. В исследовании приняли участие 30 педагогов дошкольного учреждения образования в возрасте 25-45 лет.

Результаты и их обсуждение. В результате корреляционного анализа, проведенного с помощью критерия корреляции Спирмена, были установлены статистически значимые корреляции социального и эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного учреждения образования (таблица).

Таблица – Показатели взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного учреждения образования ($p \leq 0,05$)

Взаимосвязь показателей	r
Межличностный эмоциональный интеллект и Способности предвидеть последствия поведения	0,51
Межличностный эмоциональный интеллект и Способности к распознаванию характера взаимоотношений	0,49
Понимание чужих эмоций и Способности оценивать состояния других по невербальному поведению	0,57
Понимание чужих эмоций и Способности к распознаванию характера взаимоотношений	0,54
Понимание своих эмоций и Способности распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике	0,47
Управление чужими эмоциями и Способности предвидеть последствия поведения	0,50
Уровень эмоционального интеллекта и Способности предвидеть последствия поведения	0,51
Уровень эмоционального интеллекта и Способности к распознаванию характера взаимоотношений	0,48
Уровень эмоционального интеллекта и Уровень социального интеллекта	0,50

Итак, в ходе статистического анализа установлены значимые взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного учреждения образования. Корреляционный анализ показал, что чем выше способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем выше способности предвидеть последствия поведения других людей и способности распознавать характер взаимоотношений. Это может быть связано с тем, что педагоги осознают связь между эмоциями и поведением, которое они направляют.

Чем выше умение понимать эмоции других людей, тем выше навыки оценки психических состояний по невербальному поведению, а также способности распознавать характер межличностных отношений. Вероятно, педагоги отличаются проницательностью и наблюдательностью, что позволяет им понимать невербальное поведение и учитывать чужие эмоции для прогноза дальнейших отношений.

Чем выше способность к осознанию своих эмоций, тем выше умение анализировать социальные ситуации и определять суть их дальнейшего развития. Можно предположить, что эмоциональная осведомленность помогает педагогам понимать логику развития межличностных ситуаций за счет понимания своей роли в построении этих ситуаций.

Чем выше навыки воздействия на эмоциональное состояние других людей, тем выше способности предвидеть последствия поведения окружающих. Это объясняется тем, что педагоги в своей деятельности часто управляют эмоциями других для того, чтобы направить поведение других в нужное русло.

Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем более развиты способности к распознаванию характера взаимоотношений и социальный интеллект в целом. Это согласуется с результатами А.И. Комаровой, которая установила взаимосвязь между уровнем развития эмоционального интеллекта и уровнем социального интеллекта [4].

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного учреждения образования. Результаты исследования могут быть использованы практическими психологами в коррекционно-развивающей работе с педагогами дошкольного учреждения образования по повышению социального и эмоционального интеллекта.

Список использованной литературы:

1. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. М.: Смысл, 2002. – 462 с.
2. Михайлова, Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика: монография / Е.С. Михайлова. – Санкт-Петербург: изд-во СПбГУ, 2007. – 266 с.
3. Манойлова, М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М. А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.
4. Комарова, А.И. Социальный и эмоциональный интеллект: кросскультурное исследование / А.И. Комарова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2011. – № 2. – С. 1-6.

Guo Mengli

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov
Scientific supervisor – Morozhanova M.M., PhD in Psychology

THE EFFECTIVENESS OF EMOTION REGULATION STRATEGIES IN COPING WITH STRESSFUL LIFE EVENTS

In modern society, stressful life events occur frequently and pose many challenges. These events not only pose a threat to an individual's mental health, but may also trigger a series of negative emotional responses, such as anxiety, depression, and anger. In the face of these pressures, emotion regulation strategies, as an effective coping mechanism, can help individuals better manage their emotions and reduce the negative effects of stress. Emotions are subjective experiences of objective things and are an important part of the mental processes necessary for human beings to adapt to their environment and to make normal reasoning and judgments [1; 2]. Emotional responses are the result of the interaction between an individual's own characteristics and environmental factors. However, deficits in emotion regulation are often positively correlated with psychological disorders such as depressive symptoms and generalized anxiety, which not only affect an individual's daily life and sense of well-being, but may also have a long-term negative impact on his or her social functioning and career development [3].

Based on this, the purpose of this study was to identify and classify emotion regulation strategies, as well as their mechanisms and consequences in coping with stressful life events.

Material and methods. College students (200 people, 18-35 years old) are selected as research subjects in this study. Psychodiagnostic tools: The Trait Anxiety Questionnaire (Wang, Xiangdong, 1999); DASS-21 Simplified Chinese version by Assault and Lifu et al. (2010) [2]. The SPSS statistical analysis software package was used for data analysis, including descriptive statistics, correlation analysis, and regression analysis.

Results and their discussion. Analyzing the results, we can say that cognitive reappraisal, as a proactive cognitive strategy, can significantly reduce the subjective experience of negative emotions by reinterpreting the meaning of stressful events. In the present study, cognitive reappraisal was found to be significantly negatively correlated with depression ($r=-0.32$, $p<0.01$) and anxiety ($r=-0.27$, $p<0.05$), suggesting that it attenuates the generation of negative emotions by altering the individual's cognitive framing of the stressful event. In contrast, rumination thinking, as a passive cognitive strategy, exacerbates anxiety and depression levels by repeatedly focusing on the negative details of the stressful event (e.g., persistent flashbacks of failing an exam). For example, during the interview, one subject mentioned, "After every failure, I always kept asking myself "why I am so bad" and this thought made me more depressed".

Regulatory strategies at the behavioral level directly influence the outward expression of emotions and physiological responses. Expressive inhibition requires individuals to suppress outward displays of emotion (e.g., hiding anger or sadness), but this strategy can lead to the accumulation of physiological stress responses. Expression suppression positively predicted stress levels ($r=0.41$, $p<0.001$) and was significantly and positively associated with anxiety ($r=0.39$, $p<0.001$) and depression ($r=0.41$, $p<0.001$). In contrast, proactive coping solves problems through specific actions (e.g., developing a study plan or seeking career counseling) and is able to directly reduce the impact of stressors. The data showed that the correlation coefficient between proactive coping and depression was ($r=-0.45$, $p<0.001$), and the effect was more significant ($r=-0.38$, $p<0.001$) in the case of controllable stressful events (e.g., academic stress).

Social support plays a buffering role in emotion regulation. Seeking support by confiding in family and friends or seeking professional help can diffuse stress and increase psychological resilience. For example, one subject wrote in the questionnaire, "I feel half as stressed after talking to my friends". The present study found that high levels of social support were associated with low depression ($r=-0.34$, $p<0.01$) and anxiety ($r=-0.29$, $p<0.05$) and played a significant role in moderating the effects of stress on avoidance strategies ($r=-0.19$, $p<0.05$).

In this study, emotion regulation strategies were categorised into positive strategies (cognitive reappraisal, active coping) and negative strategies (expression inhibition, isolated avoidance), and the differences in their effects were compared based on the data. 1. Situational dependence of strategy effectiveness. The effectiveness of emotion regulation strategies is highly dependent on the nature of the stressful event. During uncontrollable stressful events (e.g., the death of a loved one), cognitive reappraisal significantly alleviated depression ($\beta=-0.29$, $p<0.01$) by reframing the meaning of the event (e.g., 'death is a part of life'); whereas expression suppression led to emotional backlogging ($\beta=0.33$, $p<0.001$) due to suppression of grief expression. In controlled stressful events (e.g., exams), proactive coping works best ($\beta=-0.38$, $p<0.001$) through direct problem solving (e.g., making a revision plan). For example, one high-stress subject reported back, "After making a list of daily tasks, my anxiety was significantly reduced". This result validated the utility of the problem-oriented strategy in controlled situations. 2. Stress intensity and strategy preference. High stress group (stress value ≥ 19): more inclined to use isolation avoidance ($\beta=0.52$, $p<0.001$), e.g. one subject described, "When the stress is too much, I just want to hide and not see anyone". Low stress group (stress values <15): preferred cognitive reappraisal ($\beta=0.31$, $p<0.01$) to maintain emotional stability by positively reconstructing the meaning of events. 3. Type-specific effects of stress. Academic stress: significantly predicted proactive coping ($\beta=0.28$, $p<0.05$), as individuals were more inclined to take action to solve problems due to clear and manageable academic goals. Interpersonal stress: was positively associated with expression inhibition ($\beta=0.37$, $p<0.001$), especially in conflict situations where individuals hide their true emotions to avoid deterioration of the relationship. Job stress: the high job demand group (JSS ≥ 20) preferred to use expressive inhibition ($\beta=0.33$, $p<0.001$), e.g., hiding dissatisfaction with superiors, whereas the high job control group (e.g., higher autonomy) preferred proactive coping ($\beta=0.41$, $p<0.001$), e.g., optimising time management.

Conclusion. Firstly, emotion regulation strategies have significant effectiveness in coping with stressful life events, which can significantly alleviate the negative effects of stress and enhance the psychological resilience of individuals. Second, different emotion regulation strategies show significant differences in effectiveness in different contexts, and their applicability is influenced by the nature and severity of the stressful event as well as individual differences. Again, the effectiveness of emotion regulation strategies does not work in isolation,

but rather through the interaction of multiple psychological and social to form a complex network of mechanisms. Finally, this study will explore their potential application in mental health, interpersonal relationships and cognitive functioning, provide theoretical support and application ideas for the practice in related fields, and promote the wide application of emotion regulation strategies in real-world contexts.

List of used literature:

1. Bogomaz, S. L. Model of Positive Personality Functioning in the Environment of Social Professions / S. L. Bogomaz, M. M. Morozhanova // *Eunomia. Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development*. – 2020. – № 2 (99). – S. 153–161.
2. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., Schweizer, S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review / A. Aldao, S. Nolen-Hoeksema, S. Schweizer // *Clinical Psychology Review*. – 2010. – 30. – P. 217–237.
3. Wang, T. Relations between trait anxiety and depression: A mediated moderation model / Li M, Xu S, Liu B, Wu T, Lu F, Wang J // *Journal of Affective Disorders*. – 2019. – 244. – P. 217–222.

Huang Yanting

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov
Scientific supervisor – Morozhanova M.M., PhD in Psychology

THE ROLE OF SELF-EFFICACY IN STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE ACHIEVEMENTS IN TEACHING

Although the concept of self-efficacy dates back to the works of A. Bandura, its modern research shows its importance for learning at all levels of education. A. Bandura characterizes academic self-efficacy as judgments about one's ability to create desired learning outcomes in specific settings. Self-efficacy can also be considered as a reflexive act. In relation to learning activities, this manifests itself as the student's reflections on his personal effectiveness in learning [1]. Self-efficacy is also considered as a factor determining an individual's behavior, and which can be used to predict his success [2]. The importance of students' self-efficacy in language learning has been identified by teachers. It is obvious that a large number of students get tired and lack motivation and engagement, i.e. they are indifferent to the academic and social aspects of learning activities. Consequently, academic self-efficacy can predict a student's academic achievements. Thus, students' self-efficacy is a vast and multidimensional structure that is changeable and relates to dedication to teachers and learning-related jobs. The purpose of this work was to identify the role of self-efficacy in student achievement.

Material and methods. Taking 313 students from the Foreign Language College of a certain university in Sanya, Hainan as the research objects, using the "Foreign Language Learning Self-Efficacy Scale" compiled by Zhang Shufen for questionnaire survey, with the help of SPSS 23.0 software, using descriptive statistics, independent sample T-test, Pearson correlation analysis.

Results and their discussion. Analyzing the results, we can say that In the dimension of the sense of task completion ability, the average value is 3.23 ± 0.76 . This shows that college students as a whole have a certain degree of confidence in their ability to complete tasks related to foreign language learning, and are at a medium-upper level. The individual differences are not extremely significant, and the group's self-perception of task completion is relatively concentrated. However, different college students still have fluctuations in their actual ability and confidence when performing tasks.

Regarding the sense of confidence in achieving learning goals, its average value reaches 3.52 ± 0.70 . The relatively high average value indicates that college students generally hold a positive and relatively strong confidence in achieving the goals of foreign language learning, and are relatively optimistic about achieving the expected learning outcomes. The relatively small standard deviation and variance show that the group is relatively consistent in this sense of confidence, and the individual differences are relatively limited. Most college students have a relatively high commonality and firm belief in whether they can achieve their learning goals.

In the aspect of the sense of ability to face setbacks, the average value is 3.07 ± 0.91 . It is at a medium level overall. However, the relatively large standard deviation and variance show that there are significant differences in the psychology and coping abilities of college students when facing setbacks. Some college students can handle them calmly, while others are more easily affected by setbacks, reflecting the uneven self-efficacy of different college students in dealing with setbacks.

In the dimension of the sense of ability to overcome difficulties, the average value is 3.35 ± 0.73 . This means that college students have a medium-upper sense of ability to overcome difficulties in foreign language learning and believe that they have the ability to solve difficult problems. The standard deviation and variance show that the degree of individual differences is relatively small, and the group is relatively unified in the self-perception of overcoming difficulties. Most college students recognize their ability to overcome difficulties.

The overall average value of self-efficacy is 3.32 ± 0.68 . Overall, the self-efficacy of college students in foreign language learning is at a medium-upper level. In summary, the self-efficacy of college students in foreign language learning shows diverse characteristics in different dimensions, including good performance in the sense of confidence in achieving learning goals and obvious individual differences in the sense of ability to face setbacks.

Next, a search was conducted for links between self-efficacy and student academic performance. The relationship between "a sense of confidence in achieving learning goals" and "a sense of ability to complete tasks" ($0.839, p < 0.01$) means that the stronger students' sense of their ability to complete tasks, the more confident they feel in achieving learning goals. This demonstrates that, in the opinion of students, the ability to perform well on various learning tasks serves as an important foundation and powerful support for achieving learning goals.

The correlation between the "feeling of being able to overcome difficulties" and the "feeling of being able to complete tasks" ($0.845, p < 0.01$) clearly shows that if students are more confident in coping with tasks, then their ability to overcome difficulties is usually also more noticeable, since the process of completing tasks involves overcoming many difficulties, and they contribute to and they complement each other.

As for "self-efficacy", according to Pearson, its correlation with "the feeling of being able to perform tasks" reaches ($0.952, p < 0.01$). This indicates that "feeling ready to complete a task" has a major impact on overall self-efficacy. The more students feel that they have the opportunity to complete various foreign language learning tasks, the higher their overall self-efficacy in learning a foreign language will be. This is a key component of self-efficacy.

Similarly, the correlation between "self-efficacy" and "feeling confident in achieving learning goals" ($0.927, p < 0.01$) highlights that confidence in achieving learning goals is an important factor influencing self-efficacy. These two factors are closely related, and the stronger the confidence, the higher the self-efficacy.

The research results clearly show that the overall self-efficacy of college students in foreign language learning is at a medium-upper level, which undoubtedly provides a positive and potential foundation for foreign language teaching. However, it cannot be ignored that in different dimensions, there are significant differences in self-efficacy.

Conclusion. In general, the results showed that by purposefully developing students' abilities in a certain aspect, for example, by strengthening the ability to complete tasks and

developing the ability to overcome difficulties, and then stimulating the development of abilities in other aspects, the goal of comprehensively increasing students' self-effectiveness in learning a foreign language is ultimately achieved. Based on the above research results, foreign language teaching should regard improving students' self-efficacy as a crucial task. To achieve this goal, teachers can adopt a series of targeted and operable strategies in teaching practice.

List of used literature:

1. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara G.V., Pastorelli, C. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories / A. Bandura, C. Barbaranelli, G.V. Caprara, C. Pastorelli // *Child Development*. – 2001. – 72. P. 187-206.
2. Morozhanova, M.M. Model of Positive Personality Functioning in the Environment of Social Professions / S.L. Bogomaz, M.M. Morozhanova // *Eunomia. Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development*. – 2020. – № 2 (99). – S. 153–161.
3. Morozhanova, M. M. Psychology of personal effectiveness : course of lectures / M. M. Morozhanova ; Ministry of Education of the Republic of Belarus, Educational Establishment "Vitebsk State University named after P. M. Masherov", Department of Psychology. – Vitebsk : VSU named after P. M. Masherov, 2024. – 43, [1] p. – Literature: p. 43. <https://rep.vsu.by/handle/123456789/44609>

Wang Linxia

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov
Scientific advisor – Semenova N.S., senior lecturer

POSITIVE PSYCHOLOGICAL QUALITIES OF STUDENTS (CHINA AND BELARUS)

Under the influence of traditional mainstream psychology, mental health work pays more attention to students' negative psychological problems, such as depression, sensitivity, social fear and other negative aspects, mainly "aiming at mental illness and basic adaptation problems", which makes students mistakenly think that mental health education is only aimed at those with mental illness or those who are prone to mental illness, so ordinary students are reluctant to actively participate, and thus fail to achieve good educational results. At the end of the 20th century, positive psychology gradually emerged under the theme of peace and development [1]. As soon as positive psychology changed the "pathological" characteristics of traditional psychology, it began to pay attention to the positive aspects of human nature, and from the perspective that everyone has the potential of self-realization, it studied the factors that can make people more positive, optimistic and self-growing. Positive psychology thinks that the process of psychological development is a process of dealing with and resolving psychological problems, so it pays more attention to the process of students' positive psychological development. With the emergence and development of positive psychology, mental health education gradually tends to a positive orientation [2].

Material and methods. Reviewing the psychological literature related to the research topic, questionnaire survey and data analysis. There are 110 students from China and Belarus in the valid questionnaire. Guan Qun and Meng Wanjin developed the Positive Psychological Quality Scale for students in China with good reliability and validity, which includes 15 qualities in six dimensions, namely, cognitive dimension (creativity, curiosity, thinking and insight), emotional dimension (sincerity and persistence), interpersonal dimension (love

and friendliness), justice dimension (leadership and cooperation) and temperance dimension (tolerance, modesty and perseverance).

Results and their discussion. First of all, the 15 dimensions of the positive personality of students in China and Belarus were analyzed by descriptive statistics, and the average score and standard deviation of the 15 dimensions of the positive personality of students were obtained.

The results showed that the mean scores of each dimension of Chinese students' positive personality are above the median of 3 except for sincerity (2.55) and leadership (2.98), indicating that Chinese students' overall level of positive personality is good. Among them, the significant positive personalities of Chinese students are, in order, faith and hope (3.53), humor and witness (3.51), mindfulness (3.50), and collaboration (3.50), which are in the top three scores of the four factors, while sincerity (2.55), leadership (2.98), and creativity (3.12) are in the bottom three scores of the three factors with lower scores. By comparing the mean values of the dimensions, it can be found that there are differences in the overall performance of different positive psychological qualities among these 55 subjects. For example, the mean values of the dimensions of "faith and hope", "heart touch" and "cooperation" are relatively high, indicating that the overall performance of the subjects in these aspects is better; while the mean values of "sincerity" and "cooperation" are relatively high. The relatively low mean values of the dimensions of "sincerity" and "leadership" reflect that the subjects may need to be further cultivated and guided in these dimensions in order to improve their overall positive psychological qualities. Observing the standard deviation of each dimension, it is found that the degree of individual differences varies from dimension to dimension. The large standard deviations of dimensions such as "creativity", "inquisitiveness" and "love" indicate that the differences between individuals in these dimensions are more obvious, and that when carrying out related education, training or counseling, more targeted measures may be needed to meet the needs of the subjects. When carrying out education, training or counseling, more targeted measures may be needed to meet the needs of different individuals; while the standard deviations of the dimensions of "friendliness", "modesty" and "spiritual touch" are small, indicating that there is little difference between individuals in these dimensions, and that relative measures can be taken. The small standard deviations for the dimensions of "friendliness," "modesty," and "heart touch" indicate that there is not much difference between individuals in these dimensions, and that a relatively uniform approach can be adopted to consolidate and improve the subjects' performance in these qualities.

The mean scores of the 15 dimensions of positive personality of Belarusian students are above the median of 3, except for creativity (2.91) sincerity (2.47) leadership (2.64), which indicates that the overall level of positive personality of Belarusian students is good. Among the significant positive personalities of Belarusian junior high school students in the order of love (4.21), faith and hope (4.13), and heart touch (4.12), the factor scores ranked in the first three places, while creativity (2.91) sincerity (2.47) leadership (2.64), which have lower scores, ranked in the last three places. By comparing the mean values of the dimensions, it can be seen that the higher mean values of dimensions like love, heart touch, faith and hope indicate that Belarusian students as a whole perform more prominently in these positive psychological qualities related to emotional and spiritual support. In contrast, the relatively low mean values of dimensions like sincerity and leadership reflect the fact that further strengthening of development and guidance in these areas may be needed to improve the overall level of positive psychological qualities among Belarusian junior high school students. At the same time, the size of the standard deviation also provides a basis for understanding the degree of individual differences. Dimensions with large standard deviations, such as intellectual curiosity and leadership, indicate that differences between individual students are more pronounced in these dimensions, and that more targeted measures may be needed to carry out relevant education and guidance.

Conclusion. The overall level of positive personality of students in both countries showed a good trend. The significant positive personality of Chinese students included faith and hope, humor, soul-touching, and cooperation; that of Belarusian students included love, faith and hope, and soul-touching. It can be seen that faith and hope, and soul-touching are important positive psychological qualities in students of both countries, while Chinese students emphasize cooperation and humor, and Belarusian students emphasize love. Chinese students scored low in sincerity, leadership, and creativity, and Belarusian students also scored low in creativity, sincerity, and leadership. This reflects that in these dimensions of positive psychological qualities, students of both countries have a lot of room for improvement, and may imply that there are certain common problems or challenges in junior high school education in these aspects, such as insufficient stimulation of students' creativity by educational methods, and lack of effective guidance in cultivating sincerity and leadership.

Cross-cultural exchanges and cooperation are of great significance in the field of education. The two countries can learn from each other's experience in mental health education and positive psychological quality cultivation, explore educational models and methods suitable for students from different cultural backgrounds, and jointly promote the all-round development of students.

The list of used literature:

1. Wang Yajuan Review and prospect of contemporary positive psychology research / Wang Yajuan. – Silk Road, 2016. – P. 72-74.
2. Gao Yongjin, Zhang Yu, Fu Na Investigation on the current status of the development of positive psychological qualities among junior high school students / Gao Yongjin. – China Special Education, 2017. – P. 89-96.