



eISSN 2311-2468
Том 9, № 16. 2021
Vol. 9, no. 16. 2021

электронное периодическое издание
для студентов и аспирантов

Огарёв-онлайн Ogarev-online

<https://journal.mrsu.ru>



МАКАРОВА Е. С., ОСИПОВА И. С.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема понимания невербального поведения человека, которое очень важно в процессе межличностного общения и взаимодействия. Авторы выявляют и описывают особенности интерпретации невербального поведения у мужчин и женщин, людей с разным типом гендерной идентичности. Сделан вывод о значимости развития у людей навыков понимания невербального поведения для продуктивного общения.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, интерпретация, межличностное познание, невербальное поведение, общение, понимание.

MAKAROVA E. S., OSIPOVA I. S.

GENDER FEATURES OF UNDERSTANDING NON-VERBAL BEHAVIOR

Abstract. The article deals with the problem of understanding human non-verbal behavior, which is very important in the process of interpersonal communication and interaction. The authors identify and describe the features of the interpretation of non-verbal behavior in men and women, people with different types of gender identity. A conclusion is made about the importance of developing non-verbal comprehension skills in people for productive communication.

Keywords: gender, gender identity, interpretation, interpersonal cognition, non-verbal behavior, communication, understanding.

Еще с древних времен невербальное поведение было предметом отдельных исследований. В философии, риторике, антропологии танца, лингвистике можно найти работы, которые стояли у истоков изучения проблемы интерпретации невербального поведения [8]. Так, сведения о невербальных средствах общения представлены в работах по ораторскому мастерству (например, в сочинении Квинтилиана «Наставление оратору» [3]). Как отмечает А.Ф. Лосев уже в работе Аристотеля «Физиогномика» упоминается тот факт, что внутренние состояния человека – эмоции, чувства, переживания проявляются внешне, а именно – через невербальное поведение [7].

Сегодня изучением проблемы невербального поведения и его понимания занимаются такие исследователи как В. А. Лабунская, В. В. Знаков, И. А. Ахьямова [1; 2; 6] и др. Они раскрывают такие аспекты как диагностика способности к адекватному пониманию и интерпретации невербального поведения, влияние половых и гендерных особенностей на

понимание неречевого поведения, а также основные подходы к исследованию понимания неречевого поведения.

В. А. Лабунская, известный российский психолог, использовала социально-перцептивный подход к изучению невербального поведения. Она пришла к выводу, что особенности невербального поведения (употребления невербальных средств общения) зависят от пола, возраста, темперамента человека [5].

Особый интерес для исследователей представляет проблемы половых и гендерных различий в понимании и интерпретации невербального поведения. Психологи подчеркивают, что именно женщины проявляют больше интереса к эмоциям и чувствам окружающих, чем мужчины. Интересно то, что представители разных полов различаются по частоте распознавания разных эмоций. Е. Д. Хомская и Н. Я. Батова отмечают, что женщины чаще, чем мужчины, видят на фотографиях возмущение и обиду, тревогу, печаль, удовольствие, а мужчины – гордость, горе, безразличие и нежность [12]. Также следует отметить, что по данным некоторых исследований женщины лучше кодируют экспрессивное выражение счастья, а мужчины – гнева и злобы.

Невербальное поведение по-разному выражается и интерпретируется людьми с разным типом гендерной идентичности. Так, исследователи обращают внимание на то, что представители маскулинного типа проявляют мало эмоций и не эмпатичны. Нередко именно субъекты маскулинного типа неадекватно расценивают психологические характеристики невербального поведения партнера по общению. Представители фемининного типа гендерной идентичности направлены на создание гармоничных отношений с партнерами по общению, эмпатичны, эмоциональны; адекватно понимают и интерпретируют невербальное поведение собеседника. Субъекты с андрогинным типом эмпатичны, склонны проявлять эмоции, а также адекватно и с высокой степенью точности понимают и интерпретируют невербальное поведение собеседника [2].

Цель данной работы – изучить гендерные особенности понимания невербального поведения.

Нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 человек в возрасте от 18 до 60 лет – 30 мужчин и 30 женщин. Им были предложены две методики: методика В. А. Лабунской «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения», состоящая из восьми субтестов (задач), с помощью которой мы установили общий уровень развития способности понимания невербального поведения [6] и методика Сандры Бэм, нацеленная на выявление психологического пола и включающая в себя 60 утверждений (качеств) [11].

На первом этапе исследования мы выявили общий уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения (табл.1).

Таблица 1

**Особенности развития способности к адекватной интерпретации
невербального поведения**

Испытуемые	Уровень развития способности				
	Низкий (кол-во чел., %)	Ниже среднего (кол-во чел., %)	Средний (кол-во чел., %)	Выше среднего (кол-во чел., %)	Высокий (кол-во чел., %)
Мужчины	12 (20%)	17 (28,3%)	1 (1,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Женщины	13 (21,6%)	16 (26,7%)	0 (0%)	1 (1,7%)	0 (0%)
Всего	25 (41,6%)	33 (55%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)	0 (0%)

Полученные данные позволяют сделать вывод, что 55% испытуемых имеют ниже среднего уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения, а почти 42% низкий уровень развития. Высокого уровня развития такой способности не было выявлено ни у кого. При анализе половых особенностей (был использован критерий Манна-Уитни) различий не было выявлено ($U=431$, $p=0,78$), что позволяет нам утверждать о равной выраженности способности к адекватной интерпретации невербального поведения как у мужчин, так и у женщин.

На втором этапе исследования, с помощью методики С. Бэм, мы выявили психологический пол респондентов: 51 человек имели андрогинный тип гендерной идентичности (из них 28 мужчин и 23 женщины); 7 человек – фемининный тип (все женщины); 2 человека маскулинный тип (все мужчины). Гендерные различия в уровнях развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Гендерные особенности развития способности к адекватной интерпретации
невербального поведения**

Испытуемые	Уровень развития способности					
	Низкий (кол-во чел., %)	Ниже среднего (кол-во чел., %)	Средний (кол-во чел., %)	Выше среднего (кол-во чел., %)	Высокий (кол-во чел., %)	Итого (кол-во чел., %)
Андрогинный тип	21(41,1%)	28 (54,9%)	1(2%)	1(2%)	0 (0%)	51 (100%)

Фемининный тип	3 (42,9%)	4 (57,1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (100%)
Маскулинный тип	1 (50%)	1 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)

Исходя из данных таблицы 2, можно говорить о том, что 2 человека, у которых фиксируются уровни средний и выше среднего относятся к андрогинному типу гендерной идентичности. Данный факт не противоречит многим теоретическим исследованиям, в которых подчеркивается факт достаточно высокой точности распознавания и понимания невербальных проявлений представителями андрогинного типа.

Более детальный анализ позволил нам выявить гендерные различия в точности решения конкретных задач. Так представители фемининного типа гендерной идентичности лучше справились с решением третьей задачи ($U=0$, $p=0,04$), чем маскулинного типа. Данная задача связана с пониманием социально-перцептивного образа и представляет собой диагностику адекватной интерпретации интеллектуальных, волевых, эмоциональных состояний и отношений на основе невербального поведения (его индивидуального проявления). Соответственно, испытуемым нужно было по невербальному поведению (мужскому и женскому) определить эмоциональное состояние. Вероятно, результаты решения этой задачи связаны с тем, что люди с фемининным типом гендерной идентичности гораздо лучше воспринимают и подмечают мимические выражения людей, их неречевое поведение. Представители андрогинного типа гендерной идентичности лучше справились с решением седьмой задачи, чем фемининного типа ($U=67$, $p=0,006$) и восьмой задачи, чем маскулинного типа ($U=9,5$, $p=0,04$). Седьмая задача направлена на диагностику адекватности и правильности понимания неречевого поведения отношений в группе в эмоционально-положительную сторону (с помощью регулирования отношений). Восьмая задача направлена на диагностику адекватного и верного распознавания неречевого поведения с помощью установления взаимосвязи между невербальным и вербальным поведением человека. Такое положение дел можно объяснить тем, что андрогинность способствует более успешному и гибкому выбору социальных ролей, и как следствие – их лучшему пониманию.

В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы.

1. 55% испытуемых имеют ниже среднего уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения, а почти 42% низкий уровень развития такой способности. Это позволяет нам говорить о необходимости развития навыков понимания невербального поведения в общении, с целью повышения общего уровня психологической культуры и коммуникативной компетентности.

2. Не было выявлено значимых различий в понимании невербального поведения мужчинами и женщинами.

3. Гендерные особенности развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения были выявлены применительно к решению конкретных задач. Так, представители фемининного типа гендерной идентичности успешнее справляются с решением задач по восприятию лицевой экспрессии человека, чем представители маскулинного типа гендерной идентичности. В тех случаях, когда необходимо распознавать отношения в группе, поведение людей, а также взаимосвязь вербального и невербального поведения, представители андрогинного типа гендерной идентичности показывают лучший результат.

Важность обучения людей навыкам понимания невербального поведения не вызывает сомнений у современных исследователей [4; 9; 10]. Подобные навыки необходимы для эффективного межличностного взаимодействия и общения. Изучение условий и создание специальной программы по развитию способности к пониманию и интерпретации невербального поведения является предметом наших дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахьямова И. А. Основные подходы к исследованию невербального поведения: история и современность // Образование и наука. – 2009. – № 7. – С. 122–130.
2. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 488 с.
3. Квинтилиан М. Наставление оратору. – М.: Бизнеском, 2013. – 17 с.
4. Кошелева Ю. П., Кузнецова П. Г. Развитие способности к пониманию невербального поведения в юношеском возрасте // Вестник московского государственного лингвистического университета. – 2019. – № 2 (831). – С. 128–142.
5. Лабунская В. А. Невербальное поведение: (Социал.-перцептив. подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.
6. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
7. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. – М.: Искусство, 1975. – 880 с.
8. Нэпп М. Невербальное общение. Мимика, жесты, движения, позы и их значения. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 512 с.

9. Осипова И. С. К вопросу обучения навыкам выражения психических состояний студентов – будущих психологов // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – №1 (93). – С. 7–11.
10. Романов К. М. Выражение и понимание психического состояния человека в общении // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2012. – №3(19). – С. 36–42.
11. Снегирева Т. В., Кочнев В. А. Опросник С. Бем: теоретические и практические аспекты применения // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – № 1. – С. 58–59.
12. Хомская Е. Д., Батова Н. Я. Мозг и эмоции: Нейропсихологическое исследование. – М.: МГУ, 1998. – 268 с.

БАЛЯЕВ С. И., КОЖАЕВА К. А.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Интеллект – это характеристика когнитивных способностей. Интеллект лежит в основе других способностей. Проблему интеллекта в психологии принято рассматривать в русле разных теоретических подходов. Особое внимание в статье уделяется соотношению мышления и интеллекта.

Ключевые слова: интеллект, мышление, теоретические подходы, когнитивные способности, индивидуальные ресурсы.

BALYAEV S. I., KOZHAIEVA K. A.

ON THE ISSUE OF STUDYING INTELLECTUAL ABILITIES

Abstract. Intelligence is a characteristic of human cognitive abilities. Intelligence is at the heart of other human abilities. The problem of intelligence in psychology is usually considered within the framework of various theoretical approaches. The article focuses on the association between thinking and intelligence.

Keywords: intelligence, thinking, theoretical approaches, cognitive abilities, individual resources.

Понятие «интеллект» является на сегодняшний день довольно популярным среди исследователей. Проблема интеллекта имеет давнюю историю изучения, в ходе которой были предложены различные концепции и толкования. Однако трактовки данного понятия до сих пор весьма неоднозначны, о чем говорит анализ исследований по проблеме, который выявляет порой совершенно противоречивые варианты его интерпретации. Определения интеллекта могут варьироваться в связи с таким контекстом как обучаемость, когнитивный стиль, активность, саморегуляция, способность к адаптации. Трудности и несовершенство эмпирических исследований интеллекта часто сопряжено с недоработанностью теоретических аспектов данной проблемы.

Несколько десятилетий в конце XIX – начале XX вв. определили ведущие тенденции в изучении феномена интеллекта, сохраняющиеся и по сей день. Важно заметить, практически сразу проявилась прикладная значимость проблемы, т.к. в разных социальных сферах оказались востребованы методы оценки индивидуальных различий, в интеллекте прежде всего.

Несмотря на то, что мыслительные процессы активно изучали еще античные философы, термин «интеллект» был введен английским ученым Ф. Гальтоном в 1883 г. Ученого особенно интересовали индивидуальные различия в проявлении интеллекта. Он

предполагал, что интеллектуальные способности зависят от физиологических особенностей и ничем не отличаются от, например, физических характеристик [14]. Французы А. Бине и Т. Симон впервые в 1905 году разработали такие методики оценки интеллекта ребенка, которые учитывали уровень развития высших психических функций. Это был значительный шаг вперед по сравнению с более ранними представлениями об интеллекте как о сенсомоторном феномене. Французские исследователи предложили серию из 30 тестовых заданий для измерения уровня интеллектуального развития ребёнка. Данные тесты были распределены по возрастам, для детей 6-летнего возраста вопросы были достаточно просты, с возрастом вопросы усложнялись. Уже в 1911 г. немецким ученым В. Штерном было предложено понятие «коэффициент интеллекта», в формуле которого фигурировало другое новшество – «умственный возраст». Исследования интеллекта стремительно прогрессировали.

Активно изучалась структура интеллекта. В 1904 году Ч. Спирмен ввёл понятие «фактора G» – общего интеллекта, отражающего эффективность выполнения всех познавательных задач [14]. На практике оказалось, что «фактор G» трудно измерить напрямую. Общий интеллект предполагает умение рационально мыслить, воспринимать и обрабатывать информацию, принимать на её основании решение, применять знания для решения новых задач. Ученый заметил, что люди, успешно прошедшие один тест на IQ также успешно пройдут другие тесты на интеллект. В то же время Р. Б. Кеттеллом был разработан ряд тестов на определение остроты зрения, слуха, времени двигательной реакции. Так в конце XIX–начале XX вв. достаточно интенсивно стали проводиться эмпирические исследования интеллектуальных способностей.

Не смотря на активную экспериментальную проработку феномена интеллекта, неоднозначность и противоречивость подходов к определению сохранялась достаточно длительное время. Так, Д. В. Ушаков дает такое определение интеллекту: «Мышление – это специфический вид познания, процесс, в котором реализуется интеллект» [13, с. 16]. Однако еще в середине XX в. швейцарский психолог Ж. Пиаже разделил понятия «интеллект» и «мыслительная деятельность» и предложил понимать под интеллектом психологическую адаптацию к новым условиям среды [8]. В то же время отечественный исследователь В. Н. Дружинин отмечал, что именно интеллект лежит в основе успешности любой деятельности [3]. Исследователь писал, что «... интеллектуальные способности человека полноценно проявляются только тогда, когда он является субъектом выбора, сам выбирает задачу, которую будет решать» [3, с. 10]. Разумеется, здесь речь идет о новейшем типе психодиагностики способностей по сравнению с так называемым «объективным тестированием»: в данном случае индивидуальный опыт испытуемого не только не

игнорируется, но и, наоборот, превращается в необходимый элемент психодиагностической ситуации.

В интерпретации Г. Айзенка интеллект складывается из настойчивости в выполнении заданий и способности к проверке ошибок [1]. Г. Айзенк предлагал схематичное описание интеллекта в виде куба, каждая плоскость которого отвечает за разные модальности: интеллектуальные процессы, тестовый материал.

Р. Стенберг разработал собственную теорию интеллекта, которая состояла из трёх основных элементов или субтеорий: компонентная – рассматривает мыслительные процессы; субтеория индивидуального опыта – рассматривает влияние опыта на интеллект; контекстная – рассматривает влияние среды и культуры. Р. Стенберг провел ряд экспериментов и выявил, что основными компонентами интеллекта являются процесс кодирования и процесс сравнения. Так же он показал, что индивидуальные различия в решении задач на аналогию зависят от эффективности данных процессов [10].

Одним из современных направлений в изучении интеллекта является психогенетический подход. Особое место занимают исследования генетических факторов в связи со средовыми. Генетическая изменчивость обуславливает изменения интеллекта в разном возрасте. Так, на интеллект восьмилетнего и четырёхлетнего ребёнка одни и те же гены могут оказывать влияние совершенно разного рода. Гены могут способствовать константности интеллекта при переходе от возраста к возрасту. В последние годы проводились лонгитюдные исследования близнецов, которые показали, что люди, имеющие генетическую предрасположенность к высокому уровню интеллекта так же более склонны самостоятельно развивать его в зрелом возрасте [7].

Перспективным направлением в изучении интеллекта является когнитивно-структурный подход. В рамках данного подхода подчеркивается, что интеллект связан с качеством и организацией многоуровневых когнитивно-репрезентативными структур [11]. Интеллект рассматривается как психологическая реальность, описание которой возможно с помощью введения терминов строения умственного опыта. Последний включает ментальные структуры, пространство и репрезентации. Из этого вытекает положение о том, что индивидуальные интеллектуальные способности определяют характер воспроизведения реальности в сознании человека. Таким образом, представляется следующая система способностей:

- общий интеллект;
- пространственные представления;
- аналитико-синтетическая мыслительная деятельность;
- математические способности;

– формально-логическое мышление.

Перечисленные способности объединяются непосредственно в интеллектуальную деятельность [11].

Одним из современных актуальных подходов к изучению интеллекта является социокультурный подход. Задача межкультурных исследований интеллекта достаточно специфична и заключается в сравнительном анализе особенностей интеллектуальной деятельности представителей разных культур. Спецификой культурной среды является избирательная организация способностей людей. Это означает формирование своеобразного познавательного стиля личности, который отражает требования культуры общества, в котором пребывают его представители [6]. В процессе данных исследований доказан фактор культурного влияния на специфику проявления форм интеллектуальных способностей [6]. Тем не менее, за последние десятилетия интерес к таким исследованиям несколько убавился, отчасти в силу того, что результаты подобных исследований могут использоваться как дискриминационные и данный подход, особенно в США, является на сегодняшний день не политкорректным.

Большой вклад в развитие теории интеллекта внёс С. Л. Рубинштейн, один из основоположников деятельностного подхода. Исследователь критиковал позицию, в которой интериоризация служит главным механизмом умственного развития. Интеллектуальные способности как любые другие формируются, по мысли ученого, в процессе предметной деятельности. С. Л. Рубинштейн считал, что интеллектуальные способности это и результат обучения, и предпосылка к нему [9].

Под руководством Б. Г. Ананьева, в рамках теории интеллекта, был разработан целый ряд положений относительно природы интеллектуальных возможностей человека. Основой выступала идея о том, что интеллект является сложной умственной деятельностью, которая представляет собой единство познавательных функций разного уровня [2]. В рамках данной теории получил развитие тезис об интеллекте как эффекте межфункциональных связей основных познавательных процессов. Проводились эмпирические исследования, в которых изучались такие познавательные функции, как психомоторика, внимание, память и мышление, которые и рассматривались как компоненты интеллектуальной системы [2].

Интересным в изучении рассматриваемого феномена представляется ресурсный подход. Он развился в контексте когнитивной психологии и ресурс в данном подходе является мерой общего интеллекта. Разработкой данной проблемы занимался, в частности, В. Н. Дружинин. Он заключил, что когнитивный ресурс – это состояние когнитивной системы, которое характеризуется многообразием связей когнитивных составляющих, которые предназначены для решения разного рода задач [4]. Когнитивный ресурс тесно

связан с познавательными процессами, а также с процессом переработки информации. Так, Ф. Фидлер отмечал, что когнитивный ресурс является показателем развития познавательных способностей, которые определяют с помощью тестов на интеллект [16]. Д. Канеман представляет когнитивный ресурс несколько иначе: когнитивный ресурс – представление энергетической емкости центральных познавательных механизмов [5]. Внимание, по его мнению, это умственное усилие, которое выражает затраты энергии на когнитивную деятельность. В таком случае получается, что успешное решение задачи обусловлено вложенными ресурсами внимания. Недостатки в когнитивной сфере исправимы путём волевого усилия или с помощью перераспределения ресурсов [12].

В русле ресурсного подхода исследователи Е. А. Сергиенко, М. А. Холодная в свое время совершенно справедливо отмечали, что интеллектуальные ресурсы участвуют не только в процессе решения задач, но и в целом регулируют жизнедеятельность человека [15]. Непосредственно понятие «индивидуального интеллектуального ресурса» было введено в научный оборот М. А. Холодной, которая представила его как особенности организации индивидуального ментального опыта [15]. Согласно воззрениям исследовательницы, интеллект по своему назначению – это общая познавательная способность, которая проявляется в восприятии, понимании и объяснении человеком происходящего, а также в том какие решения им принимаются и насколько эффективно он способен действовать в разного рода ситуациях [15]. Уровень развития интеллекта оказывает значительное влияние на жизнедеятельность человека, так как интеллект позволяет хуже или лучше справляться с задачами в процессе деятельности, будь то учебная, профессиональная или повседневное решение задач.

М. А. Холодная в контексте проблемы интеллекта предложила использовать понятие «ментальный опыт». Оно характеризует функционирование интеллектуальной системы в период формирования. Ментальный опыт является для М. А. Холодной базой интеллектуальной компетентности, но, в то же время, он есть результат длительного процесса взаимодействия со средой. Термин «ментальный опыт» введен автором для того, чтобы обозначить онтологическую реальность, которая стоит за интеллектом. В системе ментального опыта М. А. Холодная выделяет три сферы: когнитивный опыт – структуры, которые отражают внешний мир, их интегративным уровнем являются понятийные структуры. Метакогнитивный опыт – опыт регуляции процесса переработки информации. Метакогнитивный опыт является онтологической основой для когнитивных стилей. Интенциональный опыт – основа для индивидуальной избирательности интеллектуальной активности [15].

М. А. Холодная выделяет следующие базовые свойства интеллекта:

1) уровневые свойства, которые являются характеристикой достигнутого уровня развития познавательных функций как вербальных, так и невербальных, а также презентации действительности, которые лежат в основе тех или иных процессов;

2) комбинаторные свойства – способность к выявлению и формированию разного рода связей и отношений в широком смысле слова, способность комбинировать в различных сочетаниях компоненты опыта;

3) процессуальные свойства – операциональный состав, приемы и отражение интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов;

4) регуляторные свойства – обеспечиваемые интеллектом эффекты координации, управления и контроля психической активности [15].

В разработке теорий интеллекта исследователи особое внимание уделяли диагностическим методикам определения уровня интеллектуальных способностей. К сегодняшнему дню разработаны десятки и даже сотни тестов. Ученые стремились создать универсальную методику, которая могла бы дать объективные результаты по показателям достижения разнообразных интеллектуальных способностей. Максимально возможные объективные данные могут быть получены в оценке уровня общего интеллекта.

Отечественные и зарубежные исследователи интеллекта подчеркивают значительное влияние данного феномена на многие личностные особенности, да и на жизнедеятельность человека в целом. Формирование общего интеллекта является основой для становления целого ряда индивидуальных особенностей личности. За все время изучения исследуемой проблемы было представлено достаточно большое количество концепций, разработаны различные подходы и методы. Важно отметить развитие междисциплинарных исследований интеллекта как наиболее перспективных, которые позволяют комплексно изучить данный феномен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Ананьев Б. Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей: средняя зрелость / Ред. Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.
3. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 224 с.

4. Дружинин В. Н. Психология способностей. Избранные труды. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 540 с.
5. Канеман Д. Внимание и усилие / под ред. А. Н. Гусева. – М.: Смысл, 2006. – 287 с.
6. Кучинский Г. М. Социальное мышление как форма познавательной активности // Психологический журнал. – 2016. – № 1. – С. 10–17.
7. Малых С. Б. Роль генетических и средовых факторов в развитии интеллекта: история, состояние и перспективы // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – №3. – С. 30–42.
8. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды. – М.: Наука, 1969. – 659 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
10. Стерберг Р. Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
11. Терешонок Т. В. Интеллектуальные способности и репрезентация пространственно-предметной среды// Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Изд-во «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», 2007. – С. 95–100.
12. Трифонова А. В. Ресурсный подход к проблеме интеллектуальных способностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Modern Research of Social Problems. – 2015. – №4 (48). – С. 114–123.
13. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.
14. Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте. – М.: Вильямс, 2007. – 240 с.
15. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
16. Fiedler F. E. Cognitive resources and leadership performance // Applied Psychology: an international review. – 1995. – Vol. 44 (1). – P. 5–28.

АНДРОНОВА Н. В., ПРЯХИНА И. Д.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В статье описываются результаты эмпирического исследования, в ходе которого изучались особенности профессионального выгорания специалистов в области полиграфической деятельности. В частности, приводятся данные корреляционного анализа о характере связи между степенью выраженности эмоционального выгорания и уровнем развития самоактуализации.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, стадии эмоционального выгорания, самоактуализация личности.

ANDRONOVA N. V., PRYAKHINA I. D.

**PECULIARITIES OF PROFESSIONAL BURNOUT
IN SPECIALISTS OF PRINTING COMPANIES**

Abstract. The article describes the results of an empirical study of professional burnout features in specialists of printing companies. In particular, the data of correlation analysis on the nature of the relationship between the severity of emotional burnout and the level of development of self-actualization are presented.

Keywords. Professional burnout, emotional burnout syndrome, stages of emotional burnout, personality self-actualization.

Понятие «профессиональное выгорание» не так давно вошло в научный обиход и стало предметом изучения психологических исследований. В литературе на данный момент нет однозначного толкования соответствующего феномена и общепринятого его терминологического обозначения. В качестве синонима профессионального выгорания употребляют словосочетания «психическое выгорание» и «эмоциональное выгорание».

Согласно обобщённому определению, которое дают понятию «выгорание» К. В. Козлова, О. И. Муравьёва и Г. С. Корытова, интересующее нас явление представляет собой многомерный конструкт, интегрированный в систему организации личности и выполняющий защитную функцию. Профессиональное выгорание характеризуется рядом психологических особенностей: отрицательные внутренние переживания, дезадаптивное поведение и деформация личности работника. Оно может возникать у людей, не имеющих психических патологий, под влиянием различных психотравмирующих факторов, связанных с профессиональной деятельностью и сферой межличностных отношений человека, и

негативно воздействовать на функционирование всех структурных компонентов личности, затрагивая наряду с работой и личную жизнь [2].

В силу важности для науки и практики получения новых знаний о феномене профессионального выгорания нами было осуществлено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей профессионального выгорания специалистов в области полиграфической деятельности. В качестве испытуемых выступали 30 специалистов ООО «Полиграф Мастер» (г. Москва) в возрасте от 22 до 56 лет, из них 14 мужчин и 16 женщин. Выборку составляли 20 операторов машин и 10 сборщиков. Диапазон общего стажа работы в профессии испытуемых – от 1 года до 20 лет.

Описание результатов исследования начнём с данных, полученных при измерении уровня эмоционального выгорания специалистов полиграфической деятельности по методике В. В. Бойко [1]. В ходе анализа индивидуальных количественных показателей испытуемые были распределены по трём группам в зависимости от степени выраженности синдрома эмоционального выгорания. Первую группу составили респонденты, у которых не сформировалась ни одна из фаз эмоционального выгорания, в неё вошли чуть более четверти экспериментальной выборки (8 человек, или 26,7 %). Вторая группа представлена респондентами, у которых как минимум одна из фаз «выгорания» находится в стадии формирования, в ней оказалось около половины испытуемых (14 человек, или 46,7 %). Можно сказать, что эта категория обследованных специалистов находится в «зоне риска» и ей необходима профилактика возникновения профессионального выгорания. Третью группу, равную по численности первой, образовали испытуемые, у которых сформировалась как минимум одна из фаз эмоционального выгорания (8 человек, или 26,7 %). В отношении этих работников уже должна быть организована психологическая помощь с целью предотвратить развитие профессионального выгорания.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что проблема профессионального выгорания для специалистов в области полиграфической деятельности является актуальной. Почти три четверти выборки (22 человека, или 73,3 %) имеют те или иные симптомы эмоционального выгорания.

Для более глубокого анализа особенностей процесса профессионального выгорания в экспериментальной выборке мы соотнесли полученные числовые показатели с рядом социально-демографических параметров испытуемых (возраст, пол, уровень образования, стаж работы и должность). Полученные результаты можно видеть в таблице 1.

**Социально-демографические характеристики респондентов
с разной степенью эмоционального выгорания**

Социально-демографические характеристики	Степень выраженности синдрома эмоционального выгорания					
	Отсутствие «выгорания»		«Выгорание» в стадии формирования		Сложившийся синдром «выгорания»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Возраст						
От 22 до 40 лет	6	75	6	42,9	4	50
От 41 до 56 лет	2	25	8	57,1	4	50
Пол						
Мужской	4	50	7	50	3	37,5
Женский	4	50	7	50	5	62,5
Образование						
Среднее общее	0	0	2	14,3	0	0
Среднее профессиональное	3	37,5	7	50	2	25
Неоконченное высшее	3	37,5	3	21,4	2	25
Высшее	2	25	2	14,3	4	50
Стаж работы						
От 1 до 5 лет	4	50	4	28,6	2	25
От 6 до 10 лет	2	25	8	57,1	2	25
От 11 до 20 лет	2	25	2	14,3	4	50
Должность						
Оператор машин	6	75	10	71,4	4	50
Сборщик	2	25	4	28,6	4	50

Исходя из данных этой таблицы, можно предположить, что возраст работника не оказывает большого влияния на его профессиональное выгорание. Так, несмотря на то, что более молодых респондентов в первой группе (отсутствие «выгорания») в 3 раза больше, чем испытуемых в возрасте от 41 до 56 лет (6 и 2 человека, или 75 % и 25 % соответственно), во второй группе («выгорание» в стадии формирования) доля испытуемых в возрасте от 22 до 40 лет (6 из 14 человек, или 42,9 %) лишь немного меньше части работников старше 40 лет (8 из 14 человек, или 57,1 %) (разница составляет 2 человека, или 14,2 %). При этом в третьей группе (сложившийся синдром «выгорания») представительство обеих выделенных нами возрастных категорий одинаково (по 4 человека, или по 50 %).

По полученным эмпирическим данным, фактор пола в развитии профессионального выгорания обследованных работников также выражен незначительно. При сравнении показателей хорошо видно, что только в третьей группе (сформировавшаяся фаза синдрома) количество испытуемых – женщин (5 из 8 человек, или 62,5 %) почти в полтора раза

превышает долю испытуемых – мужчин (3 из 8 человек, или 37,5 %). Тогда как в первой и второй группах мужчин и женщин поровну.

По параметру «образование» в выборке испытуемых было выделено 4 категории. С общим средним образованием было всего 2 человека, и оба они оказались во второй группе («выгорание» в стадии формирования). Самая многочисленная категория состояла из работников со средним профессиональным образованием (12 человек). Большая их часть (7 человек) составила половину второй группы, а 2 представителя этой категории были отнесены к третьей группе (сложившийся синдром «выгорания»), наряду с коллегами, имеющими неоконченное высшее образование (их также 2 человека из 8, или 25 %), и уже закончившими вуз (4 человека, или 50 %). Осмысливая изложенные выше факты, можно предположить, что работники с высшим образованием не вполне удовлетворены условиями, организацией труда, не видят перспектив для своего профессионального развития.

Социально-демографическая характеристика «стаж работы» применительно к нашей выборке испытуемых состояла из трёх аспектов. Следует заметить, что даже начинающие специалисты (со стажем работы от 1 до 5 лет) имели показатели как формирующегося (4 из 14 человек второй группы, или 28,6 %), так и уже сформировавшегося синдрома выгорания (2 из 8 человек третьей группы, или 25 %). Испытуемые, осуществляющие профессиональную деятельность в течение 6–10 лет, преимущественно были отнесены ко второй группе (8 из 14 человек, или 57,1 %), а половина опытных работников (со стажем от 11 до 20 лет) попала в третью группу (4 из 8 человек, или 50 %), что указывает на тенденцию повышения степени выраженности эмоционального выгорания в зависимости от стажа.

Из таблицы 1 видно, что проявления профессионального выгорания достаточно заметны у испытуемых, работающих в должности сборщика. Так, несмотря на то, что доли представителей разных должностей в третьей группе сходны (по 4 человека, или по 50 %), среди операторов машин в три раза больше респондентов с ещё не сформировавшимся синдромом эмоционального выгорания (75 % по сравнению с 25 % у сборщиков). У большинства респондентов – операторов фаза напряжения и фаза истощения не сформировались (90 % и 75 % соответственно). В то же время у одного работника этой профессиональной группы (5 %) фаза напряжения находится в стадии формирования, и у стольких же уже сформирована фаза истощения. При этом фаза истощения формируется у пятой части испытуемых – операторов (4 человека, или 20 %). У половины респондентов, работающих в должности оператора, фаза резистенции находится в стадии формирования, тогда как почти у трети (6 человек, или 30 %) она ещё не сформировалась, а у 20 % – уже сформирована. Что касается респондентов – сборщиков, то среди них опять же фазы

напряжения и истощения не сформированы у большей части (60 % и 70 % соответственно). Были выявлены одинаковые по численности категории сборщиков (по 2 человека, или по 20 %), находящихся на стадии формирования фазы напряжения, и с уже сформировавшейся этой фазой. Фаза истощения находится в стадии формирования у трети сборщиков (3 человека из 10, или 30 %), тогда как сформировавшаяся стадия истощения среди респондентов с такой должностью нами не была выявлена. Фаза резистенции не сформировалась у 20 % испытуемых – сборщиков, находится в стадии формирования у 40 % и у стольких же уже сформирована.

Обратив внимание на различия в количественных показателях фазы напряжения и фазы резистенции у сборщиков и операторов машин, мы сделали предположение об их статистической значимости и с помощью t-критерия Стьюдента сравнили показатели отдельных симптомов эмоционального выгорания работников (см. таблицу 2).

Таблица 2

Результаты сравнения выраженности симптомов и фаз эмоционального выгорания работников, занимающих разные должности

Симптомы и фазы эмоционального выгорания	Средние значения показателей степени выраженности		Значение t-критерия Стьюдента
	Операторы	Сборщики	
Переживание психотравмирующих обстоятельств	4	7	1,2
Неудовлетворенность собой	7,8	11,6	1,4
«Загнанность в клетку»	3,5	7,4	1,4
Тревога и депрессия	2,25	6,5	2,5*
Фаза напряжения	17,55	32,5	2,1*
Неадекватное, избирательное эмоциональное реагирование	11,05	12,4	0,5
Эмоционально-нравственная дезориентация	12,95	12,6	0,2
Расширение сферы экономии эмоций	6,4	10,4	1,8
Редукция профессиональных обязанностей	12,3	15	1
Фаза резистенции	42,7	50,4	1,2
Эмоциональный дефицит	11,55	12,7	0,6
Эмоциональная отстранённость	12,05	9	1,3
Личностная отстранённость (деперсонализация)	3,15	1,8	0,8
Психосоматические и психовегетативные нарушения	2,6	4	0,7
Фаза истощения	29,35	27,5	0,3
Сумма показателей всех 12 симптомов	89,6	110,4	1,2

Примечание: *2,05 ($p \geq 0,05$); **2,76 ($p \geq 0,01$)

Выполненный анализ даёт возможность говорить, что более выраженными симптомами эмоционального выгорания у сборщиков являются: переживание

психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, психосоматические и психовегетативные нарушения. В свою очередь, операторы машин имеют более высокие показатели по таким симптомам, как эмоционально-нравственная дезориентация, эмоциональная отстранённость, личностная отстранённость. С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок между группами респондентов, отличающимися по должности, обнаружены статистически достоверные различия в выраженности симптома тревоги и депрессии ($p \geq 0,05$). Заметим, что он входит в комплекс симптомов, характеризующих фазу напряжения, и различия в степени её развитии также являются достоверными на том же уровне значимости.

На следующем этапе исследования нами применялся самоактуализационный тест Э. Шострома (в адаптации Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загики, М. В. Кроза) [3]. С учётом полученных результатов был проведён сравнительный анализ двух категорий респондентов: с несформированным синдромом эмоционального выгорания и с уже сформировавшимся соответствующим синдромом. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты сравнения показателей по шкалам самоактуализации специалистов
с разным уровнем эмоционального выгорания**

Шкалы самоактуализации	Средние значения показателей		Значение t-критерия Стьюдента
	Группа испытуемых с отсутствием эмоционального выгорания	Группа испытуемых с уже сформированным синдромом эмоционального выгорания	
Ориентация во времени	9,75	8,1	1,4
Поддержка	46,9	45,9	0,165
Ценностная ориентация	12,4	10,6	1,4
Гибкость поведения	12,1	12,5	-0,159
Сензитивность	8	5,9	2,7*
Спонтанность	8,4	7	1,062
Самоуважение	10,5	7,75	2,5*
Самопринятие	10,4	10,5	-0,064
Представление о природе человека	5,1	6,1	-1,002
Синергия	3,4	3,6	-0,384
Принятие агрессии	8	7,5	0,447
Контактность	8,6	9,3	-0,361
Познавательные потребности	7,1	4,5	3,2**
Креативность	6,4	6,1	0,248

Сумма всех шкал	157	145,5	0,7
-----------------	-----	-------	-----

Примечание: *2,14 ($p \geq 0,05$); **2,98 ($p \geq 0,01$)

Согласно данным этой таблицы, средние показатели испытуемых из первой сравниваемой категории превышают средние показатели обследованных специалистов из другой группы по ряду шкал самоактуализации: ориентация во времени, поддержка, ценностная ориентация, сензитивность, спонтанность, самоуважение, принятие агрессии, познавательные потребности, креативность. Представители второй категории продемонстрировали более высокие показатели по таким шкалам, как гибкость поведения, самопринятие, представление о природе человека, синергия, контактность. Подобные результаты можно объяснить действиями защитных механизмов (например, в случае с самопринятием и представлением о природе человека), а также повышенной активностью адаптационных и приспособительных механизмов, позволяющих справиться со стрессовой ситуацией (гибкость поведения, контактность, синергия). С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок были обнаружены статистически достоверные различия между обозначенными группами респондентов по шкалам «сензитивность» и «самоуважение» ($p \geq 0,05$), а также по шкале «познавательные потребности» ($p \geq 0,01$). Подчеркнём, что показатели по этим шкалам у специалистов с синдромом эмоционального выгорания значительно ниже, чем у работников с отсутствием данного синдрома, тогда как высокие значения по соответствующим шкалам можно рассматривать в качестве определённого профилактического барьера для возникновения профессионального выгорания у сотрудников типографии.

Проведенный корреляционный анализ данных выявил наличие статистически значимых взаимосвязей ряда компонентов самоактуализации обследованных работников типографии с фазами эмоционального выгорания у них. В частности, статистически значимые отрицательные взаимосвязи установлены между фазой напряжения и такими компонентами самоактуализации, как ценностная ориентация ($r = -0,447$, $p \leq 0,05$), спонтанность ($r = -0,375$, $p \leq 0,05$), самоуважение ($r = -0,485$, $p \leq 0,01$). Выявленные связи умеренные. Указанные выше характеристики самоактуализации обуславливают позитивное принятие себя, самооценку, естественность в поведении и эмоциях. Высокий уровень развития этих психологических качеств позволяет избежать ощущения тревожности и излишнего напряжения. Чем лучше у работников будут развиты ценностная ориентация и самоуважение, тем меньше вероятность формирования у них синдрома профессионального выгорания. Показатели фазы резистенции отрицательно коррелируют со значениями по

шкалам «сензитивность» ($r = -0,397, p \leq 0,05$) и «познавательные потребности» ($r = -0,433, p \leq 0,05$), положительно – со шкалой «представление о природе человека» ($r = 0,362, p \leq 0,05$). Фаза резистенции – вторая ступень развития синдрома эмоционального выгорания, и результаты анализа показывают, что ослабление проявлений этой стадии связано с повышением внимательности к своим потребностям, поддержанием познавательной мотивации, интереса к своим профессиональным функциям. Положительную корреляцию фазы резистенции со шкалой «представления о природе человека» можно объяснить преобладанием в профессиональной деятельности испытуемых отношений «человек-техника». Рост уровня эмоционального выгорания на работе может происходить у людей с повышенной восприимчивостью характера межличностных отношений, например, в семье. Выраженность фазы истощения имеет тесную отрицательную корреляционную связь с показателем самоуважения ($r = -0,548, p \leq 0,01$). Люди, способные ценить свои достоинства, чаще довольны результатами своего труда, а к неудачам относятся более конструктивно.

Интерпретируя результаты проведенного корреляционного анализа, можно говорить о том, что с повышением выраженности той или иной фазы эмоционального выгорания происходит ухудшение в развитии определённых сфер самоактуализации и, наоборот, недостаточное развитие ряда компонентов самоактуализации способно привести к развитию профессионального выгорания специалистов в области полиграфической деятельности. Также можно предположить, что высокий уровень личностного потенциала работника, его самоактуализация являются своеобразным защитным барьером для возникновения эмоционального выгорания. Особенно значимым фактором выступает уровень самоуважения. Полученные данные также позволяют сделать вывод о том, что развитие эмоционального выгорания работника затрагивает различные параметры личности: ценности, чувства, самовосприятие, концепцию человека, отношение к познанию. Подобный характер распространения синдрома требует комплексного подхода к его профилактике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Козлова К. В., Муравьева О. И., Корытова Г. С. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 1 (23). – С. 18–27.
3. Козлов В. В., Мазилев В. А., Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2018. – 720 с.

ИОНОВА М. С., КУРДЮКОВА А. А.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ

У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ КИНОТРЕНИНГА

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня развития эмпатии у студентов-психологов. Сделаны выводы о преобладании у студентов средних и относительно высоких показателей. Учитывая специфику профессиональной деятельности психолога, авторы считают необходимым целенаправленно развивать эмпатические способности у студентов в период обучения в вузе. Эффективным средством для этого является кинотренинг.

Ключевые слова: эмоционально-чувственная сфера личности, эмпатия, кинотренинг, тренинговая группа.

IONOVA M. S., KURDYUKOVA A. A.

OPPORTUNITIES FOR EMPATHY DEVELOPMENT

IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY BY MEANS OF CINEMA TRAINING

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the level of empathy development in psychology students. Conclusions are drawn about the prevalence of average and relatively high indicators among students. Taking into account the specifics of the professional activity of a psychologist, the authors consider it necessary to purposefully develop empathic abilities of students during their studies at the university. Film training is suggested as an effective means for achieving this goal.

Keywords: emotional and sensory sphere of personality, empathy, film training, training group.

Значимость эмпатических способностей для представителей ряда профессий сферы «человек-человек» переоценить сложно. Так, эмпатия играет существенную роль в структуре личности специалистов-психологов, во многом определяя эффективность профессиональной деятельности. Как профессионально важное качество эмпатия начинает формироваться у студентов с самого начала обучения в вузе и совершенствуется на протяжении всего пути профессионального становления [8; 10]. Следовательно, эмпатия поддается развитию в процессе профессионального становления личности.

Прежде чем применять какие-либо методические средства для развития эмпатии у студентов-психологов, необходимо выявить актуальный уровень эмпатических способностей будущих специалистов. Для этого нами было проведено эмпирическое исследование. Оно осуществлялось на базе Мордовского государственного университета. В исследовании

приняли участие студенты-психологи 1–2 курсов очной и заочной форм обучения в количестве 36 человек (33 девушки и 3 юношей). Возраст респондентов – от 18 до 22 лет.

Применение в исследовании «Шкалы эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн) [9] позволило получить данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение студентов-психологов по уровням развития эмпатии
(«Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн))**

Уровень развития эмпатии	Количество студентов	
	абс.	%
Очень высокий	5	13,9
Высокий	14	38,9
Нормальный	15	41,7
Низкий	2	5,5
Очень низкий	0	0

Показатели эмпатии у студентов-психологов нельзя назвать низкими – у 13,9 % студентов был диагностирован очень высокий уровень, высокий – у 38,9 %. Такие люди обладают сильным эмоциональным откликом на чувства, состояния, переживания окружающих, показывают готовность проявить сочувствие, сопереживание, готовность помочь. Они более эмоциональны, уступчивы, альтруистичны, оптимистичны [9].

Нормальный уровень выявлен – у 41,7 %. При данном уровне развития эмпатии студенты обладают способностью понимать эмоциональное состояние окружающих и адекватно реагировать. Они эмоционально устойчивы, открыты к взаимодействию, но в отдельных ситуациях эмоционально поверхностны, не готовы уступить, преследуя свои интересы.

Низкий уровень характерен для у 5,6 % студентов. Они обладают способностью понимать эмоциональное состояние окружающих, но реакция на него непредсказуема. Студенты с низким уровнем эмпатии более эмоциональны, отличаются упрямством, агрессивностью. Им сложно понять окружающих, которые, в свою очередь, отвечают им тем же [9]. Очень низкий уровень эмоционального отклика у студентов-психологов выявлен не был.

Таким образом, у будущих психологов преобладают средние и относительно высокие показатели эмпатии. Однако, учитывая специфику их будущей профессиональной деятельности, особые требования, предъявляемые к эмпатическим способностям психолога, мы полагаем, что такие показатели нельзя считать оптимальными.

Результаты применения «Методики диагностики уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) [2] представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение студентов-психологов по уровням развития эмпатических способностей («Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко))

Шкалы методики	Уровень развития эмпатии/ количество студентов							
	Высокий		Средний		Заниженный		Очень низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рациональный канал эмпатии	12	33,3	14	38,9	4	11,1	6	16,7
Эмоциональный канал эмпатии	13	36,1	8	22,2	10	27,8	5	13,9
Интуитивный канал эмпатии	8	22,2	15	41,7	5	13,9	8	22,2
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	7	19,4	15	41,8	7	19,4	7	19,4
Проникающая способность в эмпатии	10	27,8	12	33,3	11	30,6	3	8,3
Идентификация	13	36,1	10	27,8	7	19,4	6	16,7
Общий показатель	16	44,4	10	27,8	8	22,2	2	5,6

Рассмотрим представленные результаты более подробно.

Рациональный канал эмпатии.

Высокий уровень развития рационального канала эмпатии показали 33,3 % студентов. Они характеризуются личностной эмоциональностью в отношениях, открытым интересом и вниманием к чувствам, поведению партнера. Средний уровень развития рационального канала эмпатии выявлен у 38,9 % студентов-психологов. Они могут быть внимательными к партнеру, но их внимание ситуативно. Заниженный уровень развития рационального канала эмпатии характерен для 11,1 % студентов. Внимание к партнеру, его поведению и чувствам проявляется неустойчиво, зависит от его личностной значимости. Очень низкий уровень развития рационального канала эмпатии выявлен у 16,7 % студентов. Такие люди не проявляют глубокий интерес к сущности партнера [2].

Эмоциональный канал эмпатии.

Высокий уровень развития эмоционального канала эмпатии выявлен у 36,1 % студентов. Такие студенты способны эмоционально включаться, сопереживать другому. Они могут правильно понять его внутренний мир и проявить сочувствие. Средний уровень

развития эмоционального канала эмпатии характерен для 22,2 % студентов. Их внимание к партнеру ситуативно. Внутренний мир другого интересен, но ограничено проявление эмоционального соучастия. Заниженный уровень развития эмоционального канала эмпатии показали 27,8 % студентов. Они активно воспринимают внутренний мир другого, но понимание затруднено, соучастие ограничено. Очень низкий уровень развития эмоционального канала эмпатии показали 13,9 % студентов. Для них не свойственно проявление способности к достижению эмоционального резонанса с окружающими, отмечается отсутствие соучастия и сопереживания.

Интуитивный канал эмпатии.

Высокий уровень развития интуитивного канала эмпатии показали 22,2 % студентов. Они свободно могли понять переживания и мысли, ощущения собеседника в условиях дефицита информации о нем, ориентируясь на предшествующий собственный опыт. Средний уровень развития интуитивного канала эмпатии показали 41,7 % студентов. Их внимание к партнеру было ситуативно. Заниженный уровень развития интуитивного канала эмпатии показали 13,9 % студентов. Они имели ограниченный эмпатийный опыт, не всегда могли понять эмоциональное состояние партнера по общению. Очень низкий уровень развития интуитивного канала эмпатии характерен для 22,2 % студентов.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии.

Высокий уровень развития установок, способствующих эмпатии, показали 19,4 % студентов. Их личностные установки способствовали установлению эмпатийного контакта с окружающими. Их отличала коммуникативная инициативность, высокая восприимчивость, любопытство и др. Средний уровень развития установок, способствующих эмпатии, выявлен у 41,8 % студентов. У них отмечались установки как способствующие эмпатии, так и затрудняющие ее. Заниженный уровень развития установок, способствующих эмпатии, показали 19,4 % студентов. У них преобладают установки, ограничивающие эмпатийный канал: ограниченность контактов, высокая их избирательность, низкий интерес к окружающим. Очень низкий уровень развития установок, способствующих эмпатии, показали 19,4 % студентов.

Проникающая способность в эмпатии.

Высокий уровень развития проникающей способности в эмпатии показали 27,8 % студентов. Во взаимоотношениях с окружающими для них характерна открытость, расслабленность, душевность. Средний уровень развития проникающей способности в эмпатии показали 33,3 % студентов. У них проявлялось напряжение с незнакомыми людьми. Заниженный уровень развития проникающей способности в эмпатии выявлен у 30,6 %

студентов. Их отличает напряженность в общении, неестественность поведения, подозрительность. Очень низкий уровень развития проникающей способности в эмпатии показали 8,3 % студентов. Им свойственна сверхподозрительность.

Идентификация.

Высокий уровень развития идентификации проявили 36,1 % студентов. Такие люди могут поставить себя на место окружающих, прочувствовать их переживания, проявить сочувствие. Средний уровень развития идентификации характерен для 27,8 % студентов. Они, как правило, напряжены в общении с незнакомыми людьми. Заниженный уровень развития идентификации показали 19,4 % студентов. Они не могут соотнести себя с партнером по общению, отмечается отсутствие способности идентификации себя с ним. Очень низкий уровень развития идентификации показали 16,7 % студентов [2].

Общий показатель.

Согласно общим результатам, высокий уровень эмпатии был диагностирован у 44,4 % студентов, средний – у 27,8 % респондентов, заниженный – у 22,2 %, а низкий – у 5,6 % будущих психологов.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило сделать вывод о сформированности эмпатии у большинства студентов-психологов. Студенты имеют полное представление об эмпатии, обладают навыками распознавания эмпатии, могут идентифицировать себя с окружающими, вчувствоваться в мир другого, принять его мысли, поведение и адекватно отреагировать.

Значительное количество студентов-психологов обладает довольно развитыми эмпатическими способностями. Преобладают высокие и средние показатели. Однако, учитывая специфику их будущей профессиональной деятельности, особые требования, предъявляемые к эмпатическим способностям психолога, такие показатели нельзя считать оптимальными. Соответственно, необходимо целенаправленно развивать эмпатию у студентов-психолога в период обучения в вузе. Эффективным средством развития эмпатии является кинотренинг. Участие в нем способствует расширению эмоционально-чувственной сферы личности, развитию механизмов эмпатии, осознанию себя, вчувствованию в состояние другого, формированию эффективной модели поведения. Однако в настоящее время в психологии проблема развития эмпатии у студентов средствами кинотренинга все еще недостаточно изучена.

М. В. Белоногова, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. указывают на преимущества кинотерапии как доступного широкому кругу лиц, относительно не затратного и достаточно успешного метода работы [1; 3]. Кинотренинг расширяет взгляд человека на мир и самого

себя, помогает проработать комплекс личных проблем; развить навыки интерпретации символов бессознательного; способствует актуализации основных механизмов когнитивной, эмоциональной и поведенческой эмпатии (интерпретации, децентрации, идентификации, эмоционального заражения); обеспечивает развитие толерантности по отношению к другим. Участие в нем позволяет существенно повысить уровень эмпатии [11–13].

На основе разработок, существующих в данной области, нами была составлена программа кинотренинга «Чувственный мир», ориентированная на развитие эмпатии у студентов-психологов, имеющих средний и низкий уровень развития эмпатических способностей.

Основные задачи программы:

- расширить представления участников об эмпатии;
- способствовать развитию самосознания и накоплению эмоционально-чувственного опыта;
- повысить уровень психологической наблюдательности;
- развить механизмы эмпатии;
- способствовать личностному росту участников.

Групповая работа в ходе кинотренинга позволяет увидеть новое другими глазами, проанализировать иную точку зрения. В ходе тренинга развиваются навыки «чтения» невербальных и вербальных сигналов партнера, сопереживания, сочувствия. Совершенствуется способность прогнозировать поведение другого [4–7].

Программа кинотренинга рассчитана на 8 занятий. Рекомендуется проводить их 1 раз в неделю в свободное от основной учебной деятельности время. Общая продолжительность занятия – 1,5 часа (фильм участникам рекомендуется посмотреть заранее). Каждое занятие включает вводную часть (цель: введение в тему, настрой на совместную деятельность, снятие эмоционального напряжения, достижение контакта участников), основную часть (цель: развитие эмпатии студентов на основе анализа и обсуждения художественных фильмов) и заключительную часть (цель: подведение итогов занятия, осознание собственных изменений, закрепление положительных эмоций).

Основой развития эмпатии студентов-психологов в рамках данной программы является интеллектуальный анализ эмоционального состояния героев или ситуации из фильмов. В ходе просмотра фильма, анализа и обсуждения осуществляется осознание и проявление эмпатических способностей. Реализация данной программы возможна на базе кино клубов и психологических клубов для студентов.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

У студентов-психологов преобладают средние и относительно высокие показатели эмпатии. Соответственно, можно говорить о сформированности эмпатии у большинства из них. В то же время, среди участников исследования есть студенты, отличающиеся заниженным уровнем эмпатических способностей. Учитывая специфику профессиональной деятельности психолога, такие показатели нельзя расценивать как оптимальные. Следовательно, эмпатию необходимо целенаправленно развивать у будущих психологов в период обучения в вузе.

Распространенной в научной литературе является точка зрения о целесообразности развития эмпатических способностей у студентов-психологов средствами кинотренинга. Мы предполагаем, что реализация составленной нами тренинговой программы в практике работы Психологической службы вуза будет способствовать развитию эмпатии у студентов. Результаты формирующего эксперимента мы планируем представить в наших последующих работах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоногова М. В. Влияние кинотренинга на развитие рефлексивности и эмпатии у студентов-психологов // Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник научных трудов студентов и молодых ученых / под ред. П. В. Ткаченко. – Курск: КГМУ, 2016. – С. 11–18.
2. Бойко В. В., Клиценко О. А. Оценка эмпатии личности. – СПб.: Сударыня, 2002. – 32 с.
3. Захарова Е. И., Карабанова О. А. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 2 (30). – С. 57–65.
4. Ионова М. С. Совершенствование коммуникативной компетенции будущих психологов в процессе развития профессионального мышления // Актуальные проблемы науки: материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки», 30 сентября 2011 г. – Кузнецк, КИИУТ, 2011. – С. 29–32.
5. Ионова М. С., Ковалева Н. А. Формирование коммуникативной компетентности будущих психологов в процессе развития профессионального мышления // Профессиональное образование в современных экономических условиях. Проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции

с международным участием «Профессиональное образование в современных экономических условиях. Проблемы и перспективы развития», 26 марта 2013 г. – Саратов: Саратовский источник, 2013. – С. 194–197.

6. Кабанов К. В. Развитие социально-психологических компетенций у студентов-педагогов посредством работы с художественными фильмами // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – № 1 (31). – С. 45–52.

7. Карягина Т. Д., Иванова А. В. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 182–207.

8. Кухтерина Г. В., Семеновских Т. В. К вопросу о развитии эмпатийных способностей бакалавров психологии образования // Науковедение. – 2014. – № 6. – С. 28–29.

9. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. – СПб.: Речь, 2001. – 253 с.

10. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие. – Минск: Бестпринт, 2009. – 76 с.

11. Русина С. А. Киноклуб как форма профилактики психологического неблагополучия студентов Вуза // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 4–2 (49). – С. 90–95.

12. Рябченко С. А. Возможности и функции кинотренинга в подготовке студентов-психологов // Экономика и социум. – 2015. – № 6–3 (19). – С. 821–831.

13. Тюрина Н. Ш. Кинематограф как ресурс формирования мировоззренческой позиции студентов специального (дефектологического) профиля подготовки // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4–1 (111). – С. 118–122.

ГАРАНИНА Ж. Г., ТИМОФЕЕВА А. В.
ВЛИЯНИЕ АГРЕССИВНОСТИ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ
ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния агрессивного поведения подростков на их межличностные отношения. Представлены результаты экспериментального исследования связи агрессии подростков со сферой межличностных отношений.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, враждебность, подростковый возраст, раздражительность, межличностные отношения, негативизм, обида, подозрительность.

GARANINA ZH. G., TIMOFEEVA A.V.
THE IMPACT OF AGGRESSIVENESS
ON INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS

Abstract. The article considers the problem of the impact of aggressive behavior of adolescents on their interpersonal relationships. The results of an experimental study of the connection of adolescent aggression with the sphere of interpersonal relationships are presented.

Keywords: aggression, aggressiveness, hostility, adolescence, irritability, interpersonal relationships, negativism, resentment, suspicion.

Проблема подростковой агрессивности является достаточно актуальной для современного общества, в котором наблюдается рост жестокости и негативизма среди подростков. Агрессивность играет большую роль в жизни подростков и существенно влияет на их взаимоотношения с окружающими людьми. Невысокий уровень агрессии является необходимым для полноценной жизнедеятельности, помогает адаптироваться в обществе. Однако, высокий уровень агрессии говорит об устойчивом нарушении личностного развития.

Исследованием проблемы влияния агрессивности на межличностные отношения подростков занимались многие отечественные и зарубежные психологи. В частности, Е. В. Змановская считает, что межличностные отношения подростков определяются субъективными связями, возникающими в результате фактического взаимодействия, и сопровождаются различными эмоциональными переживаниями [1]. И. П. Лановенко указывает, что подростки входят в пространство мира взрослых, изучают масштабы своего пространства, а также выстраивают временную перспективу. При этом главенствующая роль в их межличностных отношениях отводится отношениям со сверстниками и с родителями, что способствует развитию коммуникативных навыков и самосознания [2].

А. С. Коповой, рассматривая межличностные отношения подростков, считает, что общение со сверстниками выступает для них как канал, через который они получают информацию, узнают о том, что от взрослых, по разным причинам, узнать не могут. Кроме того, межличностные отношения являются основным видом деятельности в данном возрасте, в ходе которого подросток научается необходимым навыкам социального взаимодействия: с одной стороны учиться подчиняться коллективной дисциплине, с другой отстаивать свои интересы, права и соотносить их с общественными. Когда подросток ощущает групповую принадлежность, товарищескую взаимопомощь, солидарность, ему становится легче пережить автономизацию от взрослых, а также позволяет ощутить чувство устойчивости и эмоционального благополучия [3].

Для изучения влияния агрессивности подростков на особенности их межличностных отношений нами проводилось эмпирическое исследование среди школьников шестых – восьмых классов СОШ № 12 г. Рузаевка. Общий объем выборки составил 45 человек, где учеников 6-го класса – 18 человек, 7-го класса – 15 человек и 8-го класса – 16 человек. В исследовании принимали участие как девочки, так и мальчики. Такая выборка позволяет провести сравнительный анализ, и выявить значимые особенности межличностных отношений и агрессивности подростков.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки» [4], «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири» [5]. Обработка полученных результатов проводилась с помощью методов математической статистики – корреляционного анализа Пирсона.

Результаты исследования агрессивности подростков, полученные с помощью методики Басса-Дарки, отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования агрессивности подростков по методике Басса-Дарки

Название шкалы	6 класс			7 класс			8 класс		
	Уровень выраженности (%)			Уровень выраженности (%)			Уровень выраженности (%)		
	Низ-кий	Сред-ний	Высо-кий	Низ-кий	Сред-ний	Высо-кий	Низ-кий	Сред-ний	Высо-кий
Физическая агрессия	12,5	50	37,5	13,3	60	25	13,3	60	26,6
Косвенная агрессия	31,25	12,5	56,2	20	53,3	26,6	26,6	53,3	20
Раздражение	18,75	43,75	37,5	13,3	66,6	20	6,6	53,3	40
Вербальная агрессия	31,25	18,7	50	–	40	60	13,3	26,6	60

Обида	37,5	37,5	25	60	33,3	6,6	33,3	40	26,6
Подозри- тельность	6,25	37,5	56,2	20	60	20	26,6	26,6	46,6
Негативизм	6,25	50	43,7	26,6	40	33,3	13,3	60	26,6
Чувство вины	–	25	75	26,6	40	33,3	26,6	40	33,3
Индекс агрессии	25	31,25	43,7	13,3	60	26,6	26,6	33,3	40
Индекс враждебнос- ти	6,25	50	43,7	26,6	66,6	6,6	13,3	53,3	33,3

Из таблицы 1 можно видеть, что у учеников 6 класса наиболее выражены такие реакции, как чувство вины (75%), косвенная агрессия (56,25%), подозрительность (56,25%). У учеников 7 класса преобладает вербальная агрессия (60%). У учеников 8 класса выражены такие реакции как вербальная агрессия (60%) и подозрительность (46,6%). Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что, хотя средний уровень агрессии и враждебности у подростков седьмых и восьмых классов ниже, чем у шестиклассников, они склонны выражать агрессию в открытой вербальной форме, по сравнению с подростками шестого класса, у которых агрессивные реакции чаще выражены в косвенной форме, а также проявляются в подозрительности и в чувстве вины.

Исследование межличностных отношений проводилось нами с помощью методики Т. Лири. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты исследования диагностики межличностных отношений
по методике Т. Лири**

Название шкалы	6 класс			7 класс			8 класс		
	Уровень выраженности (%)			Уровень выраженности (%)			Уровень выраженности (%)		
	Гармоничное поведение	Акцентуация	Выраженные трудности.	Гармоничное поведение	Акцентуация	Выраженные трудности	Гармоничное поведение	Акцентуация	Выраженные трудности
Авторитарный	73,3	26,6	–	60	20	20	78,5	14,2	7,1
Эгоистичный	73,3	20	6,6	80	13,3	6,6	100	–	–
Агрессивный	86,6	13,3	–	73,3	20	6,6	92,8	7,1	–
Подозрительный	86,6	6,6	–	80	13,3	6,6	71,4	21,4	7,1

Подчиняемый	86,6	13,3	6,6	93,3	6,6	–	92,8	7,1	–
Зависимый	80	13,3	6,6	80	13,3	6,6	100	–	–
Дружелюбный	80	13,3	6,6	73,3	26,6	–	78,5	14,2	7,1
Альтруистический	73,3	13,3	13,3	66,6	26,6	6,6	85,7	14,2	–
Индекс доминирования	86,6	13,3	–	80	20	–	100	–	–
Индекс дружелюбия	86,6	13,3	–	80	13,3	6,6	78,5	14,2	7,1

Анализ полученных данных показывает, что во всех исследуемых классах большая часть подростков имеют гармоничные межличностные отношения по всем шкалам. У четверти учеников 6 класса (26,6 %) можно увидеть акцентуацию по шкале «авторитарный», а выраженные трудности по шкале «альтруистический» наблюдаются у малой части учеников (13,3 %). Четверть учеников 7 класса (26,6 %) имеют акцентуацию по шкалам «дружелюбный» и «альтруистический», а выраженные трудности по шкале «авторитарный» можно отметить у небольшой части учеников (20%). Акцентуацию у учеников 8 класса можно увидеть лишь у небольшой части испытуемых (21,4 %) по шкале «подозрительный», а выраженных трудностей практически не наблюдается.

Для проведения сравнительного анализа между двумя выборками был использован метод корреляционного анализа – коэффициент корреляции Пирсона. Полученные корреляционные взаимосвязи представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Корреляционные взаимосвязи между результатами,
полученными по методике Басса-Дарки и методике Т. Лири**

Название шкалы	Авторитарный	Эгоистичный	Агрессивный	Подозрительный	Подчиняемый	Зависимый	Дружелюбный	Альтруистический	Индекс «доминирование»	Индекс «дружелюбия»
Физическая агрессия	0,11	0,08	0,16	-0,07	-0,12	-0,17	-0,13	-0,21	0,21	-0,31
Косвенная агрессия	0,18	0,12	0,27	0,27	0,07	0,02	-0,09	-0,04	-0,03	-0,35
Раздражение	0,31	0,24	0,32	0,31	0,29	0,16	-0,1	-0,06	-0,1	-0,38

Вербальная агрессия	0,15	0,08	0,23	0,36	-0,07	-0,09	-0,07	-0,16	-0,09	-0,37
Обида	0,18	0,28	0,24	0,43	0,26	0,15	0,21	0,17	-0,1	-0,15
Подозрительность	0,08	0,09	0,33	0,37	0,04	0,12	0,003	0,1	-0,11	-0,26
Негативизм	0,09	0,01	0,12	0,07	-0,19	-0,35	-0,4	-0,29	0,03	-0,54
Чувство вины	0,15	0,09	0,11	0,01	0,17	0,1	0,15	0,11	0,05	0,07
Индекс агрессии	0,23	0,14	0,31	0,28	0,03	-0,04	-0,12	-0,15	-0,01	-0,44
Индекс враждебности	0,16	0,22	0,36	0,49	0,17	0,17	0,11	0,16	-0,13	-0,27

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые взаимосвязи между шкалой «Подозрительный» по тесту Т. Лири и такими шкалами по методике Басса-Дарки как «Обида» ($r = 0,44$ при $p < 0.01$), «Подозрительность» ($r = 0,37$ при $p < 0.01$), «Индекс враждебности» ($r = 0,5$ при $p < 0.01$). Полученные результаты говорят о том, что враждебность и обидчивость подростков проявляются в их межличностных отношениях в виде подозрительности, неумения устанавливать доверительные контакты со сверстниками.

Также выявлены статистически значимые взаимосвязи между шкалой «Раздражение» и «Авторитарный» ($r = 0,31$ при $p < 0.05$); между шкалой «Агрессивный» по тесту Т. Лири и шкалами по методике Басса-Дарки «Раздражение» ($r = 0,32$ при $p < 0.05$), «Подозрительность» ($r = 0,33$ при $p < 0.05$), «Индекс агрессии» ($r = 0,31$ при $p < 0.05$), «Индекс враждебности» ($r = 0,36$ при $p < 0.05$); между шкалой «Подозрительный» и шкалами «Раздражение» ($r = 0,31$ при $p < 0.05$) и «Вербальная агрессия» ($r = 0,36$ при $p < 0.05$).

Исходя из полученных данных, можно отметить, что агрессивность и враждебность в межличностных отношениях подростков наиболее часто выражается в виде раздражительности, подозрительности и вербальной агрессии.

Выявлены также обратные корреляционные взаимосвязи с высоким уровнем статистической значимости между такими шкалами как «Негативизм» и «Дружелюбный» ($r = -0,41$ при $p < 0.01$), «Раздражение» и «Индекс дружелюбия» ($r = -0,39$ при $p < 0.01$), «Вербальная агрессия» и «Индекс дружелюбия» ($r = -0,38$ при $p < 0.01$), «Негативизм» и «Индекс дружелюбия» ($r = -0,55$ при $p < 0.01$), «Индекс агрессии» и «Индекс дружелюбия» ($r = -0,45$ при $p < 0.01$). Полученные результаты показывают, что высокий уровень

агрессивности, негативизма, раздражительности подростков приводят к снижению дружелюбия, вызывают напряженные межличностные отношения.

Обратные корреляционные статистически значимые взаимосвязи существуют также между шкалами «Негативизм» и «Зависимый» ($r = -0,35$ при $p < 0.05$), а также между шкалой «Индекс дружелюбия» и шкалами «Физическая агрессия» ($r = -0,31$ при $p < 0.05$) и «Косвенная агрессия» ($r = -0,35$ при $p < 0.05$). Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что при высоком уровне негативизма в межличностных отношениях подростков происходит снижение конформности, повышается независимость поведения.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что агрессивность подростков оказывает значимое влияние на межличностные отношения со сверстниками, при этом обидчивость, враждебность и агрессия проявляются в подозрительности и раздражительности, а высокий уровень агрессивности, негативизма, раздражительности снижают дружелюбие подростков при общении с окружающими людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. Коповой А. С. Агрессивное поведение подростков. – Саратов: Слово, 2005. – 109 с.
3. Лановенко И. П. Борьба с групповыми правонарушениями. – Киев: Наук. думка, 1982. – 201 с.
4. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений: Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: Метод. руководство. – М.: Просвещение, 2003. – 46 с.
5. Шапарь В. Б. Рабочая тетрадь практического психолога. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2015. – 672 с.

ГРИДНЕВ А. О., РОМАНОВ Д. К. РОМАНОВ К. М.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье отражены психологические особенности агрессивного поведения современных школьников обучающихся в разных классах начальной школы. Было проведено исследование агрессивного поведения младших школьников. Результаты исследования показали особенности агрессивного поведения у младших школьников при переходе в старшие классы, что создает необходимость создания условий для снижения уровня агрессивности у школьников.

Ключевые слова: эмпатия, эмоции, межличностные отношения, учебная деятельность, конфликт, физическая агрессия, вербальная агрессия.

GRIDNEV A. O., ROMANOV D. K., ROMANOV K. M.
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR
AMONG MODERN CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract. The article reflected the psychological features of the aggressive behavior among modern schoolchildren studying in different grades of primary school. A study of aggressive behavior of younger schoolchildren was conducted. The results of the study showed the peculiarities of aggressive behavior of younger schoolchildren during the transition to high school, which creates the need to develop an environment for reducing the level of aggressiveness in schoolchildren.

Keywords: empathy, emotions, interpersonal relationships, learning activity, conflict, physical aggression, verbal aggression.

Проблема детской агрессивности в современной психологии является одной из актуальных. Данный феномен, который во многом определяет поведение у младших школьников и подростков, влияет непосредственно на эффективность и успешность учебного процесса. Ребенка могут сопровождать конфликтные взаимоотношения в школе между учителями и сверстниками. Это порождает огромный спектр проблем таких как: возникновение конфликтов и проблем в межличностных взаимоотношениях, формирование деструктивных форм поведения, рост детской преступности, проявления насилия и т.п. Агрессивность может перейти в характерную личностную черту, что будет определять поведение субъекта руководствующим, в основном, агрессивными стратегиями решения

разногласий и конфликтов. Не менее важный аспект агрессивности – это воздействия резких импульсивных проявлений на организм. Эти проявления могут подорвать здоровье ребенка. Поэтому агрессивное поведение детей можно отнести к весьма серьезной проблеме социального и педагогического планов, что в свою очередь имеет как, научную так и практическую значимость.

Феноменология агрессивного поведения исходит из неустойчивых тенденций поведенческих актов, что в свою очередь, имеет самые негативные последствия для общения ребенка со сверстниками и учебной деятельности. Импульсивность такого поведения, особенно в таком возрасте, проявляется в физическом воздействии на фрустрирующую преграду в целях ее разрушения. Агрессивность затрагивает все личностные сферы субъекта: когнитивную, аффективную, потребностно-мотивационную и др. Данный феномен представляет собой симптомокомплекс, затрагивающий все уровни личности. Импульсивная и разрушительная сила агрессивного поведения направляется на учебный процесс, что делает невозможным достижение образовательных целей [1; 2].

В научно-психологическом плане эту проблему изучили многие ученые: Г. М. Андреева; Т. В. Драгунова; В. И. Жельвис, Ф. С. Сафуанов, Л. М. Семенюк. Также психологическую враждебность изучали: Ю. М. Антонян, Е. И. Бережкова, И. А. Горьковая, С. Н. Ениколопов, П. А. Ковалев, Н. Д. Левитов, Н. В. Пинчук, А. А. Реан, Т. Г. Румянцева и др.

Цель данного эмпирического исследования заключалась в изучении проявления агрессивности у младших школьников в рамках учебно-образовательного процесса.

Исходя из вышеупомянутой цели, для эмпирического исследования были выбраны следующая методика: опросник «Агрессивное поведение» П. А. Ковалева (детский вариант) для выявления агрессивных склонностей и уровня выраженности агрессивного поведения у ребенка. Наряду с опросником, использовался математический метод обработки исходных результатов t-критерий Стьюдента [5; 6].

В данном исследовании приняли участие школьники, обучающиеся во 2 классе и в 4 классе в количестве 34 человек. Исследование проводилось на базе МОУ «Александровская СОШ» Лямбирского района Республики Мордовия (группа А), и на базе МОУ «Комсомольская СОШ №1» Чамзинского района Республики Мордовия (группа Б). Участники исследования были поделены на две условные группы. В первую группу входили 17 учеников 2 класса, во вторую группу входили 17 учеников 4 класса. Исследование проводилось одновременно в двух группах.

Количественные результаты исследования выраженности агрессивности и видов их проявления учеников 2 класса средней общеобразовательной школы представлены ниже. Они показали, что у учеников 2 класса в среднем распределение низкого и среднего уровней происходит поровну. Низкий уровень склонности прямой вербальной агрессии отмечается у 52% испытуемых, средний уровень у 48% испытуемых. Высокого уровня прямой вербальной агрессии не наблюдается.

Проявление низкого уровня склонности к косвенной вербальной агрессии отмечается у 52% испытуемых, средний уровень у 48% испытуемых. Проявление высокого уровня склонности к косвенной вербальной агрессии также не наблюдается.

Низкий уровень склонности к прямой физической агрессии отмечается у 40% испытуемых, средний уровень – у 40% испытуемых, высокий уровень отмечается у 20% испытуемых. Низкий уровень проявления склонности к косвенной физической агрессии отмечается у 24% испытуемых, средний уровень у 76% испытуемых. Проявления высокого уровня склонности к косвенной физической агрессии не наблюдается, как и в других пунктах.

Необходимо отметить, что процент высокого проявления склонностей к какому-либо виду агрессии настолько мал, что в рамках данного исследования им можно пренебречь. Однако стабильно проявляется средний и низкий уровни. Самый явный вид агрессии – это склонность к косвенной физической агрессии.

Феномен косвенной физической агрессии в поведении младшего школьника является достаточно распространенным явлением. При переходе в школу на младшего школьника воздействуют новые для него требования, что ограничивает его агрессивное поведение. Ребенок ограничен в своем поведении и, соответственно, явная прямая физическая агрессия является для него запретным действием. Энергия агрессии сублимируется, запреты обходятся путем косвенной агрессии. Такой вид агрессии проявляется, в основном, через разрушение объектов, которые значимы для другого ребенка. Это могут быть продукты деятельности (рисунки, поделки и т.п.), личные вещи (игрушки, школьные принадлежности, одежда и т. п.). Агрессор наблюдает за реакцией другого ребенка на разрушенное имущество, что удовлетворяет его агрессивные импульсы. Таким образом, запрет на причинение вреда другому непосредственно преодолевается этим путем [5].

Стоит сказать об особенностях проявления общего агрессивного поведения у второклассников. Исходя из полученных результатов видно, что преобладает средний умеренный уровень проявления общего агрессивного поведения (65%). Уровень выше среднего проявляется в меньшей степени (23%). Низкий уровень выраженности агрессивного

поведения среди учеников 2 класса проявляется в редких случаях (12%). Высокий уровень агрессивности среди учеников 2 класса в ходе исследования не был выявлен.

Таким образом, следует отметить, что наиболее распространен среди учеников 2 класса средней общеобразовательной школы умеренно-средний уровень проявления агрессивного поведения.

Теперь перейдем к анализу соответствующих показателей у более старших детей — учащихся четвертых классов.

Результаты показывают, что у учеников 4 класса выражен низкий уровень проявления по всем видам агрессии. Низкий уровень склонности прямой вербальной агрессии отмечается у 53% испытуемых, средний уровень у 30% испытуемых. Высокого уровня прямой вербальной агрессии зафиксировано у 17% испытуемых. Проявление низкого уровня склонности к косвенной вербальной агрессии отмечается у 53% испытуемых, средний уровень — у 47% испытуемых. Проявление высокого уровня склонности к косвенной вербальной агрессии не наблюдается. Низкий уровень склонности к прямой физической агрессии отмечается у 47% испытуемых, средний уровень у 47% испытуемых, высокий уровень отмечается у 3% испытуемых. Низкий уровень проявления склонности к косвенной физической агрессии отмечается у 38% испытуемых, средний уровень — у 47% испытуемых. Проявления высокого уровня склонности к косвенной физической агрессии наблюдается у 15% испытуемых.

Исходя из полученных данных, можно отметить, что в отличие от учеников 2 класса, у учеников 4 класса наблюдается тенденция на снижение выраженности всех видов агрессии, кроме косвенной физической (в данном случае преобладает средний уровень). В отношении к первым результатам — низкий уровень косвенной физической агрессии встречается чаще.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии положительной динамике в снижении агрессивности, а значит — об успешности школьного образования на данном этапе. Однако подобный вывод нуждается в дополнительных подтверждениях.

В данном случае результат оправдан тем, что ученики по ходу обучения и при взрослении принимают общие учебные требования и социальные установки. Уровень общего развития и учебных способностей возрастает. Ученики привыкают к учебной среде и глубже погружаются в коллектив. Эффект сплочения снижает уровень агрессивности среди учеников выпускного класса начальной школы. Стоит отметить, что преобладание косвенной физической агрессии среди учеников сохранился, но в меньшей степени.

Результаты показывают, что почти половина учеников имеют низкий уровень агрессивности (47%). Уровень ниже среднего проявляется в меньшей степени (35%).

Уровень выше среднего встречается у 18% учеников. Высокий уровень агрессивности у данной группы школьников не наблюдается.

В таблице (табл. 1) представлены сравнительные данные по общему проявлению агрессивности между учениками 2 класса (группа А) и 4 класса (группа Б).

Таблица 1

Уровни поведенческой агрессии у детей младшего школьного возраста

Уровень поведенческой агрессии	Дети младшего школьного возраста			
	Группа А		Группа Б	
	Абс	%	Абс	%
Низкий	2	11	8	47
Ниже среднего	11	64	6	35
Выше среднего	4	23	3	18
Высокий	0	0	0	0

Результаты подтверждают наглядные данные и исходя из таблицы можно сделать соответствующие выводы, что уровень агрессивности у группы Б ниже, чем у группы А. В группе А преобладает умеренно-средний уровень агрессии, когда в группе Б почти половина испытуемых имеет низкий уровень агрессивности. Высокий уровень агрессивности не наблюдается в обеих группах.

Как уже говорилось выше, прежде всего, это связано с общим развитием школьников на период с 8 до 10 лет: усвоение норм поведения, развитие межличностных отношений. Взаимодействие внутри коллектива, учителями и взрослыми становятся наиболее сложными, что в свою очередь включает компонент эмпатии и сопереживания. Полное вхождение в учебную деятельность избавляет младшего школьника от адаптивных трудностей обучения, что убавляет противоречий в деятельности и межличностных взаимодействиях [3].

Подводя итог данного исследования, можно отметить, что общий уровень агрессивности у учеников 4 класса значительно ниже, чем у учеников 2 класса. Как упоминалось выше, это связано с формированием навыков регуляции, усвоение моральных установок, укрепление межличностных отношений среди участников учебного коллектива [4; 6]. В конкретных показателях агрессии мы можем наблюдать, что ученики 4 класса меньше склонны к прямой физической агрессии, чем ученики 2 класса. Отмечается переход к косвенной агрессивности. Замечается тенденция отхода от прямой агрессии к косвенной. Это можно объяснить тем, что ученики 4 класса в силу сформированности норм поведения,

канализируют свою агрессивность по косвенным каналам. Отчасти это мотивируется возможностью избежать наказания за прямые действия. Таким образом, педагогам и психологам необходимо учитывать данную динамику агрессивности у младших школьников для того, чтобы оптимизировать учебный процесс на основании возрастных проявлений агрессивного поведения. Создать условие формирования благоприятных условий для создания межличностных отношений в учебных коллективах, а также комплексное и планомерное усвоение норм поведения и моральных установок у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белова С. С., Валуева Е. А., Ушаков Д. В. Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании / Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 114 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
3. Гончаров В. С. Основы культурно-генетической психологии. – Калининград: Издательство Российского государственного университета им. Иммануила Канта, 2008. – 333 с.
4. Иванова Н. В., Першина Т. В. Теоретические и методические основы профилактики гаджет-зависимости у детей старшего дошкольного возраста. – Череповец: ЧГУ, 2020. – 203 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2011. – 782 с.
6. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология: личность ученика: социализация, мотивация, акцентуации, межличностные отношения: методы изучения, личность и деятельность педагога, профессиональное педагогическое общение, педагогическая социальная перцепция: теория, практика, тренинг, психологический практикум: трудные педагогические ситуации. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 573 с.

МИЗОНОВА О. В., НАЗАРОВА И. А.
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КАРЬЕРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
И ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье эмпирически исследуется проблема определения особенностей карьерных ориентаций в процессе вузовской подготовки. Показано, что в период обучения в вузе, который относится к ранним стадиям профессионализации, происходит формирование карьерных ориентаций, что в свою очередь отражается в специфике постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом.

Ключевые слова: карьерные ориентации, профессиональный путь, ценностные ориентации, личность, профессиональное становление, якоря карьеры.

MIZONOVA O. V., NAZAROVA I. A.
A STUDY OF THE FEATURES OF CAREER
VALUES AND ORIENTATIONS IN STUDENTS

Abstract. The article empirically examines the problem of determining the features of career orientations during university training. It is shown that during the period of study at the university, which refers to the early stages of professionalization, career orientations are formed, which in turn is reflected in the specifics of setting career goals and developing plans that determine the success of career and professional development in general.

Keywords: career orientations, professional path, value orientations, personality, professional development, career anchors.

Исследования карьерных ориентаций и ценностей у студентов определяется повышенными требованиями к молодым специалистам на современном рынке труда. Эти требования не сводятся только к профессиональным навыкам, а скорее они связаны с ценностными, смысловыми ориентациями личности [1]. Ведь последствия неправильного выбора профессии касаются не только самого человека, но и всего общества в целом. И, напротив, правильно сделанный выбор профессии дает человеку возможность в полной мере реализовать свои способности и возможности, принести максимальную пользу обществу.

В нашем исследовании приняли участие 40 студентов в возрасте от 18 до 26 лет разных курсов и направлений подготовки. Исследование проводилось на базе МГУ им. Н. П. Огарева.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1) Методика изучения мотивации профессиональной карьеры или «Якоря карьеры» (А. Шейн (в адаптации В. Э. Винокуровой и В. А. Чикер)). Методика создана для определения ведущих профессиональных установок личности, изучение ее профессиональных ценностных ориентаций, ведущих профессиональных мотивов, отношение к своей профессиональной карьере [3].

2) Методика «Диагностика системы ценностных ориентаций личности» (Е. Б. Фанталова) применяется для определения преобладающих ценностных ориентаций личности, а также для выявления наличия внутриличностного ценностного конфликта, проблемных областей жизни, которые больше всего нуждаются в проработке [3].

3) Методика «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д. А. Леонтьев) предназначается для выявления показателей общего осмысления личности своей жизни, а также для выявления степени контроля собственной жизни [3].

На первом этапе исследования нами была проведена методика «Якоря карьеры» (А. Шейн (в адаптации В. Э. Винокуровой и В. А. Чикер)). Полученные результаты анализировались в зависимости от занимаемого места той или иной карьерной ориентации по отношению к остальным. Так, карьерные ориентации, занимаемые 1 и 2 место, составляли ведущие «якоря карьеры», ориентации на 3, 4, 5 и 6 месте обозначались как дополнительные «якоря карьеры», а те карьерные ориентации, которые оказались на 7 и 8 месте в общей структуре обозначили наименее выраженные карьерные якоря.

Согласно полученным данным, чаще всего ведущими якорями карьеры являются Служение (26%), Интеграция стилей жизни (19%) и Менеджмент (17%), в то время как реже всего в категорию ведущих «якорей» попадают Вызов (2%) и Предпринимательство (5%).

Что касается дополнительных отраслей, то здесь преобладают Автономия (18%) и Интеграция стилей жизни (15%). Стоит отметить, что в данной категории между карьерными ориентациями не наблюдается существенных различий в показателях.

Чаще всего на последних местах по значимости оказывались такие карьерные якоря как Предпринимательство (23%), Вызов (23%) и Стабильность (17%). На данные ценности в профессиональном плане студенты нашей выборки ориентированы меньше всего.

Анализ средних показателей «якорей карьеры» в проведенном исследовании показывает, что среди восьми категорий ценностных ориентаций, наиболее высокие показатели наблюдаются у трех: автономия, служение и интеграция стилей жизни. Причем, наиболее значимой оказалась ориентация на служение. Средние значения по остальным шкалам распределились практически равномерно.

Так как карьерные ориентации формируются в процессе включения индивида в профессиональную деятельность, в процессе получения им профессиональных знаний и навыков [2], то на следующем этапе исследования мы провели сравнительный анализ карьерных ориентаций студентов разного возраста. В первую группу вышли студенты в возрасте от 18 до 21 года (преимущественно обучающиеся на 1-3 курсах), а во вторую группу студенты в возрасте от 22 до 26 лет (студенты выпускных курсов, магистранты, а также студенты, получающие второе высшее образование).

Общая картина распределения «якорей» карьеры, как в первой, так и во второй группе в целом схожа. Однако, по некоторым показателям мы наблюдаем существенные различия между двумя возрастными группами студентов. Так, в группе от 18 до 21 года средние показатели выше по следующим шкалам: менеджмент, служение, вызов, предпринимательство. В группе от 22 до 26 лет наблюдаются сравнительно высокие показатели по шкалам профессиональная компетентность, автономия, интеграция стилей жизни. Средние показатели по шкале стабильности одинаково представлены в двух группах.

Согласно полученным данным между группами студентов существуют статистически значимые различия в таких «якорях» карьеры, как менеджмент и интеграция стилей жизни. Студенты в возрасте от 18 до 21 года более склонны, чем студенты в возрасте от 22 до 26 лет, ориентироваться в карьере на менеджмент и управление. В тоже время студенты старшего возраста в своей карьере более ориентированы на интеграцию всех сфер жизни, их взаимодействие.

На следующем этапе исследования с помощью методики «Диагностика системы ценностных ориентаций личности» Е. Б. Фанталовой мы изучили мотивационно-личностную сферу студентов. Анализ данной методики сводится к тому, что у большинства респондентов по всем ценностным показателям отсутствует внутренний конфликт. Чаще всего внутренняя гармония в мотивационно-личностной сфере наблюдается по следующим ценностям: уверенность в себе (80%), познание (80%), любовь (75%), наличие верных и хороших друзей (75%), материально обеспеченная жизнь (70%).

Наличие внутреннего конфликта, то есть нехватки той или иной ценности в жизни личности, обнаруживаются чаще всего в таких сферах, как счастливая семейная жизнь (35%), материально обеспеченная жизнь (30%), здоровье (20%), любовь (20%), уверенность в себе (20%). Преобладание ценностей материально обеспеченной жизни, любви и уверенности в себе как в первом, так и во втором столбце, свидетельствует о том, что данные ценности обладают одновременно двумя свойствами: труднодоступностью, редкостью с одной стороны, и исключительной важностью для личности – с другой.

К ценностям, которые присутствуют в жизни личности в избытке, чаще всего относятся: творчество (40%), активная деятельностная жизнь (35%), красота природы и искусства (30%), здоровье (25%), свобода (20%).

Е. Б. Фанталовой были выделены нормы расхождения между тем, что ценно, и тем, что доступно. Мы применили эти нормы к анализу наших данных и сравнили их между студентами, принадлежащими к различным возрастным группам. Анализируя возрастные группы студентов от 18 до 21 года и от 22 до 26 лет, было выявлено, что в обеих группах студентов преобладает низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Однако, следует отметить, что у более молодых студентов этот показатель выше (83% – в группе от 18 до 21, 75% – в группе от 22 до 26).

Имеются расхождения в средних и высоких уровнях. Согласно результатам, в группе студентов в возрасте от 18 до 21 года отсутствуют случаи с высоким уровнем дезинтеграции, тогда как группе студентов в возрасте от 22 до 26 лет таких случаев – 4 (25%). Что касается средних показателей, то во второй группе, наоборот, случаи со средними показателями дезинтеграции не выявлены, когда в первой группе их – 4 (17%).

На следующем этапе нашего исследования мы применили «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева для исследования ведущих жизненных ориентаций студентов, относящихся, в том числе и к сфере карьеры и профессиональной деятельности. Анализ данных позволяет сделать вывод, что практически по всем шкалам у студентов преобладают средние показатели.

По шкале «Цели» половина респондентов показала средние результаты, 35% респондентов имеют низкие результаты, а 15% – высокие.

По шкале «Процесс» половина респондентов имеют низкие показатели, 45% – средние, а 5% – высокие.

По шкале «Результат» 40% респондентов имеют низкие и средние показатели, и только 20% – высокие.

По шкале «Локус контроля – Я» 40% респондентов продемонстрировала средние результаты, 35% – низкие, а 25% – высокие.

По шкале «Локус контроля – жизнь» половина респондентов имеют средние результаты, 35% – низкие, а 15% – высокие.

По общему показателю осмысленности жизни большинство студентов (55%) имеют высокие показатели, чуть меньше (30%) имеют средние показатели и наименьшее число студентов (15%) продемонстрировали низкие показатели осмысленности жизни.

Анализируя данные, можно сделать вывод о том, что в группе студентов в возрасте от 22 до 26 лет наблюдаются, в основном, более высокие показатели по всем шкалам, чем в

группе от 18 до 21 года. Однако, показатели по шкале «Локус контроля – Я» являются одинаковыми в обеих группах.

По результатам проведенного исследования, можно выделить несколько моментов.

Ведущее положение в системе карьерных ориентаций студентов занимает служение, то есть желание сделать мир лучше, принести своим делом пользу людям и обществу. Такие люди стремятся в профессиональной деятельности реализовывать свои ценности и цели, имеющие общественную значимость. Они, в первую очередь, ориентированы на получение конкретных плодов работы, нежели на их материальный эквивалент.

На втором месте по предпочтительности находится ориентация на интеграцию всех сфер жизни, стремление найти баланс между различными сторонами жизнедеятельности: карьерой, семьей, друзьями, саморазвитием и т.д. В работе для них очень важна возможность поддерживать свой определенный образ жизни.

Следующей ведущей ориентацией у студентов является менеджмент – ориентация, направленная на управление деятельностью других людей, на интеграцию их усилий в общий конечный результат. В большей степени у них выражена ориентация на власть, на стремлении к осознанию того, что от них зависит принятие ключевых решений.

Меньше всего у студентов оказались выражены ориентации на предпринимательство, под которым подразумевает создание своего собственного дела, творческой идеи, которая будет являться продолжением самой его личности. Вершиной предпринимательства является создание собственного бизнеса.

Наравне с предпринимательством нижнюю позицию занимает ориентация на вызов, на конкуренцию, на желание решать трудные, уникальные задачи в своей профессии. Для таких людей процесс борьбы, процесс решения неразрешимой задачи и последующая победа, являются наиболее значимыми, чем конкретная профессиональная область или занимаемая должность.

Невысокие предпочтения студенты выразили касательно ориентации на стабильность, которая предполагает ощущение безопасности и предсказуемости жизни.

Если сравнивать карьерные ориентации в зависимости от возрастной группы студентов, то можно сделать вывод о том, что в более старшем возрасте студенты больше ориентированы на достижение профессиональной компетентности в своей сфере, достижении автономии, а также на нахождение баланса и интегрировании всех основных жизненных сфер. В то время как, студенты более младшего возраста в своем выборе больше ориентированы на менеджмент, служение, вызов и предпринимательство. Отметим, что по показателям ориентации на менеджмент группы студентов имеют статистически достоверные различия. Так, было обнаружено, что студенты в возрасте от 18 до 21 года

более ориентированы на менеджмент в своей профессиональной деятельности, чем студенты в возрасте от 22 до 26 лет.

Подобные результаты можно объяснить, с одной стороны, еще недостаточным включением студентов в их профессиональную сферу, что подразумевает, как невысокий уровень осознанности своей профессиональной деятельности, а также недостаток практического опыта. Получаемые студентами знания о профессии, не всегда адекватно отражают настоящее положение данной профессии в системе реального мира.

С другой стороны, полученные результаты могут быть объяснены с точки зрения психологии юношеского возраста (к которому относится и студенческий возраст), который, по данным некоторых исследователей, в настоящее время имеет тенденцию продлеваться. Сюда относится и юношеский идеализм со стремлением сделать мир лучше.

На выборе карьерных ориентаций юношей сказывается и недостаток личного опыта, а также неоконченный кризис идентичности, что ведет к недостаточной определенности целей, стремлений и взглядов собственной личности.

Применение методики Е. Б. Фанталовой для диагностики системы ценностных ориентаций личности показало, что потребности большинства студентов в тех или иных ценностях удовлетворены, и студенты не испытывают внутриличностного конфликта. К ценностям, в которых студенты больше всего не испытывают затруднений, относятся уверенность в себе, познание, любовь и наличие верных и хороших друзей. Отметим, что большинство из этих ценностей удовлетворяются с помощью построения межличностных (любовь и наличие друзей) и внутриличностных (уверенность в себе) отношений. Удовлетворение в познании обеспечивается принадлежностью к студенческой среде.

Больше всего нехватки студенты ощущают в сфере построения счастливой семейной жизни, а также в материальной сфере, предполагающей отсутствие материальных затруднений. Такие результаты являются вполне объяснимыми: неоконченное образование еще не позволяет обеспечивать себя полностью в материальном плане. Что касается счастливой семейной жизни, то многие студенты получают образование вдали от дома, что может препятствовать отношениям с семьей, а статус студента является преградой (в том числе и материальной) для построения собственной семьи.

Избыточными ценностями в студенческой среде являются творчество и активная деятельностная жизнь [4]. Отсюда можно сделать вывод, что данные сферы сполна представлены в студенческой жизни, и даже иногда являются «грузом» для студентов.

Анализ результатов по методике Д. А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» позволяет сделать вывод о том, что студенты старшего возраста (от 22 до 26 лет) практически по всем шкалам методики имеют более высокие показатели, чем более

юные студенты (от 18 до 21 года). Однако, применение статистического критерия не выявило достоверно значимых различий между этими группами.

В общем, студенты более склонны ориентироваться на цели в жизни, то есть на свое будущее. Это отражается в тенденции ставить важные цели и всю свою настоящую деятельность подчинять себя будущим целям. Данная характеристика описывает такое качество как целеустремленность людей. Вместе с тем, меньше всего студенты ориентированы на результат – характеристика прошлого, отражающая весь прожитый жизненный путь личности, и нацеленная на подведение итогов прошлых результатов жизни. Подобные закономерности объясняются юным возрастом испытуемых, который способствует устремлению их взглядов на будущее, нежели их прошлое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров Е. Л., Соловьева Н. А. Влияние ценностно-мотивационных ориентаций на выбор карьерных стратегий у современных студентов // Мир образования – образование в мире. – 2019. – № 1 (73). – С. 131–136.
2. Беляева Е. В., Галкина Н. А. Становление карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 2 (50). – С. 234–241.
3. Немов Р. С. Психология: В 2 кн. Кн.2. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 491 с.
4. Халудорова А. В. Связь направленности личности с карьерными ориентациями студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 247–254.

АБДУРАЗАКОВА С. Э., МОРОЗОВА Н. Н.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕФОРМАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье представлены исследования психологических особенностей профессиональной деформации преподавателей высшей школы. Сделаны выводы о необходимости профилактики и коррекции профессиональной деформации у преподавателей в условиях вуза.

Ключевые слова: профессиональная деформация, личность преподавателя, высшая школа, эмоциональное выгорание, профилактика.

ABDURAZAKOVA S. E., MOROZOVA N. N.

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL
DEFORMATION OF HIGHER SCHOOL TEACHERS**

Abstract. The article presents a study of psychological features of professional deformation of higher school teachers. Conclusions are made about the need for prevention and correction of professional deformation among teachers in the conditions of the university.

Keywords: professional deformation, teacher's personality, higher school, emotional burnout, prevention.

Профессиональные деформации – сравнительно новый предмет изучения современной психологической науки. Данный феномен привлек внимание ученых в 90-е гг. XX столетия, при этом они рассматривали профессиональные деформации в контексте других понятий, таких как эмоциональное «выгорание», дезадаптация, профессиональная усталость и т.д.

Однако проблема профессиональных деформаций преподавателей высшей школы до настоящего времени является недостаточно изученной. При этом не вызывает сомнений тот факт, что каждодневная умственная работа преподавателя связана с большой нагрузкой на его психику, поскольку ежеминутно ставит перед ним все новые, иногда трудно разрешимые задачи, не оставляя времени на обдумывание и принятие удачного решения. У каждого преподавателя возникают ситуации, встреча с которыми или ожидание которых несет сильную эмоциональную окраску.

К изучению профессиональных деформаций обращались как отечественные, так и зарубежные ученые, в частности С. П. Безносков, Т. А. Жалагина, Э. Ф. Зеер [3; 5; 6].

Основоположником термина «профессиональная деформация» является социолог П. А. Сорокин, который подразумевал под ней негативное влияние профессиональной

деятельности на переживания и поведение человека. Данным автором также была предложена первая социологическая программа для изучения профессиональных деформаций [11].

А. К. Марковой, М. А. Беребиным и другими исследователями были описаны негативные последствия появлений деформаций: депрофессионализация, десоциализация, ухудшение качества жизни в целом [4].

Результаты исследований В. Г. Морогина и других позволяют сделать вывод, что наличие негативных последствий профессиональных деформаций может зависеть от направленности личности, ее жизненных ориентаций [8]. В настоящее время все чаще встречаются проявления профессиональных деформаций не только у опытных, но и у молодых специалистов.

Г. С. Абрамова пишет о том, что профессиональная позиция формируется в соответствии с тем, как профессионал относится к своей жизни в целом, как он относится к себе и к другим (положительно, негативно), какая у него самооценка [1].

В содержание феномена профессиональной деформации включают:

- синдром эмоционального выгорания;
- профессиональную депрессию;
- синдром хронической усталости и т. д. [1; 3].

Исходя даже из нескольких приведённых умозаключений, представляющих собой малую долю высказываний учёных, занимающихся проблемой профессиональной деформации, становится понятной её актуальность и своевременность проведения научных изысканий, способных дать ответы на множество возникающих по ней вопросов.

В связи с этим нами было осуществлено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение особенностей профессиональной деформации преподавателей вузов. В исследовании приняли участие 38 преподавателей (29 женщин и 9 мужчин) в возрасте от 29 до 62 лет с учеными степенями кандидата и доктора наук, стажем работы и преподаваемыми дисциплинами. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева».

На первом этапе определялся уровень эмоционального выгорания у преподавателей с помощью методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, которая позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: напряжения, резистенции, истощения [12].

Применение методики диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко позволило получить следующие данные: у большинства преподавателей (71%) сформирована или находится на стадии формирования фаза резистенции эмоционального выгорания, также большое процентное значение имеет фаза напряжения (42%). Следует отметить, что были

выявлены респонденты, у которых сформированы все фазы эмоционального выгорания, однако это самый низкий процент (5%). В то же время у 18% респондентов не выявлена ни одна сформированная или находящаяся на стадии формирования фаза эмоционального выгорания.

Описанные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение респондентов в зависимости
от уровня эмоционального выгорания**

Фаза эмоционального выгорания	Преподаватели высшей школы	
	Абс.	%
Фаза напряжения (в т.ч. на стадии формирования)	16	42
Фаза резистенции (в т.ч. на стадии формирования)	27	71
Фаза истощения (в т.ч. на стадии формирования)	11	29
Все фазы сформированы	2	5
Ни одна фаза не сформирована	7	18

На следующем этапе эмпирического исследования изучался уровень коммуникативной толерантности преподавателей высшей школы с помощью методики диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко [2] .

Результаты распределения испытуемых по уровню коммуникативной толерантности представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение респондентов по результатам методики диагностики
коммуникативной толерантности**

Уровень толерантности	Преподаватели высшей школы	
	Абс.	%
Высокая	20	52
Средняя	18	48
Низкая	0	0
Итого	38	100

Из данных, представленных в таблице 2, видим, что у большинства преподавателей уровень коммуникативной толерантности находится на высоком уровне (52%). У остальных преподавателей уровень коммуникативной толерантности находится на среднем уровне (48%). По результатам исследования не было выявлено ни одного преподавателя, чей уровень коммуникативной толерантности находился бы на низком уровне.

Преподавателям с низким уровнем коммуникативной толерантности сложнее налаживать коммуникацию с коллегами и студентами, а профессиональная деятельность ими воспринимается как постоянный источник стресса. Именно поэтому в критических

ситуациях такие преподаватели принимают импульсивные, не взвешенные решения, у них снижена мотивация достижений, не проявляется склонность к самоанализу и самокритике [10].

Преподаватели со средним и высоким уровнем коммуникативной толерантности, напротив, лучше справляются со стрессом и лучше контролируют свое поведение, проявляют ответственность и добросовестность на работе. Они быстрее находят общий язык с коллегами и студентами, стараются избегать или конструктивно разрешать конфликты.

На следующем этапе исследования нами был проведен тест «Индекс жизненной удовлетворенности» в обработке Н. В. Паниной с целью определения удовлетворенности жизнью преподавателей высшей школы [7]. Данный тест позволяет определить общее психологическое состояние человека, степень его эмоционального комфорта и социально-психологической адаптированности. Методика также может быть использована для дифференцированной оценки особенностей стиля жизни, потребностей, мотивов, установок, ценностных ориентаций человека.

Результаты распределения респондентов по индексу жизненной удовлетворенности представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Распределение респондентов по результатам теста
«Индекс жизненной удовлетворенности в обр. Н. В. Паниной»**

Уровень жизненной удовлетворенности	Преподаватели высшей школы	
	Абс.	%
Низкий	23	61
Средний	5	13
Высокий	10	26
Итого	38	100

Согласно полученным данным, у большинства преподавателей высшей школы (60%) индекс жизненной удовлетворенности находится на низком уровне. Для людей с таким уровнем жизненной удовлетворенности характерны высокий уровень эмоциональной напряженности, низкая эмоциональная устойчивость, высокий уровень тревожности, низкая самооценка, отсутствие психологического комфорта и неудовлетворенность своей ролью в жизни [9].

Преподавателей с высоким уровнем жизненной удовлетворенности оказалось в два раза меньше – всего 26%. Для людей с таким результатом свойственна высокая самооценка, низкий уровень тревожности, низкий уровень эмоциональной напряженности, удовлетворенность своей ролью в жизни, высокая эмоциональная устойчивость.

Изучая результаты проведенного исследования, можно сказать о том, что преподаватели ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» подвержены профессиональным деформациям.

Результаты исследования показали, что профессиональные деформации влияют на профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, они отражаются на поведенческой, эмоциональной, когнитивной сферах жизни. Деформируется отношение к себе (низкая самооценка, отсутствие стремления к саморазвитию), к другим (низкий уровень коммуникативной толерантности) через изменение сущностных черт личности.

В результате обработки полученных данных с помощью *f*-критерия Фишера сделан вывод о том, что наиболее значимые различия выявляются по возрасту, стажу работы и преподаваемым дисциплинам. Такие критерии как пол и ученая степень не показали значимых различий.

У большинства преподавателей были выявлены признаки эмоционального выгорания: у 18% (7 чел.) не выявлена ни одна фаза эмоционального выгорания, у 5% преподавателей (2 чел.) все фазы эмоционального выгорания являются сформированными, у остальных преподавателей одна и более фаз сформированы или находятся на стадии формирования.

Также было выявлено, что для большинства преподавателей ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» характерны высокий уровень эмоциональной напряженности, низкая эмоциональная устойчивость, высокий уровень тревожности; данные характеристики чаще всего свойственны преподавателям с низким уровнем жизненной удовлетворенности. Результаты исследования указывают на то, что большинство преподавателей функционируют в модели профессиональных деформаций, поэтому актуальны мероприятия по ее профилактике или коррекции.

С целью решения проблем, связанных с профессиональной деформацией преподавателей высшей школы, были подготовлены рекомендации как для органов управления (руководства вузами, факультетами, кафедрами), так и для преподавателей. Необходимо внедрять:

- 1) повышение компетентности (социальной, психологической, общепедагогической, предметной), которая неразрывно связана с мерами, принимаемыми на государственном уровне по повышению престижа преподавательской деятельности. Со стороны руководства важно обеспечивать ситуации успеха в педагогическом коллективе, повышать его сплоченность, развивать положительные традиции и обычаи, наставничество, создавать предпосылки для служебного продвижения и личностного роста сотрудников, их материальное вознаграждение и моральное стимулирование;

2) психологическое и педагогическое сопровождение молодых специалистов, помогающее снизить проявление негативных эмоций в начале карьеры и позволяющее молодым преподавателям адаптироваться в новой для них среде и к новому социальному статусу;

3) посещение тренингов и групповых занятий с психологом (интервизии) обеспечивает обмен опытом и помогает справиться с ситуациями, которые являются новыми в педагогической практике преподавателя, позволяют избежать критических ошибок, способных повлиять на эмоциональное состояние;

4) налаживание рационального режима работы и отдыха, направленное на предотвращение состояния хронической усталости;

5) прохождение тренингов личностного и профессионального роста преподавателей;

6) рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста;

7) развитие навыков самонаблюдения и рефлексии своего эмоционального и физического состояния;

8) овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самоанализа;

9) использование инновационных форм и технологий обучения, которые значительно упрощают работу преподавателей и делают данный процесс интересным и увлекательным не только для студентов, но и для преподавателей;

10) индивидуальная работа с психологом в форме консультирования, психотерапии, психокоррекции, направленная на снижение уровня агрессивности, повышение эмоциональной стабильности, диалогизацию общения, формирование адекватной самооценки, преодоление других проявлений профессиональных деформаций;

11) использование хобби, как вида деятельности, которая развивает творческие способности и дает возможность самореализации, а также позволяет отдохнуть от работы и расслабиться.

Таким образом, результаты исследования показали, что профессиональные деформации преподавателей вузов проявляются в сфере их коммуникативной деятельности, отношении к себе и другим через изменение сущностных черт личности. В настоящее время многие преподаватели функционируют в модели профессиональных деформаций, поэтому большое значение приобретают мероприятия по их профилактике и коррекции как часть системы профессионального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. Учебник для студентов вузов. – Изд. 6-е., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2001 – 480 с.
2. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность: метод. пособие. – СПб.: СПбМАПО, 2015. – 365 с.
3. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности: подходы, концепции, методы: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – СПб., 1997. – 34 с.
4. Беребин М. А., Вассерман Л. И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ. Пособие для врачей и психологов. – СПб.: Изд-во Психоневрологического ин-та им. В. М. Бехтерева, 1997. – 52 с.
5. Жалагина Т. А. Профессиональная деформация преподавателя вуза: структура и содержание. – Тверь, 2002. – 120 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
7. Кроника А. Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А. А. Кроники. – М. : Прогресс, 1993. – 230 с.
8. Морозин В. Н. Экспериментально-психологическое исследование ценностно-потребностной сферы личности: теория и практика: автореферат дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 1999. – 22 с.
9. Рассказова Е. И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – № 4. – С. 81–90.
10. Семенова Е. М. Психологическая характеристика личности с разным уровнем развития коммуникативной толерантности // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – С. 244–249.
11. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994. – 560 с.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) [Электронный ресурс] // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – Режим доступа: <https://world-psychology.ru/diagnostika-emocionalnogo-vygoraniya-lichnosti-v-v-bojko/> (дата обращения 12.11.2021).

КАЧКО Д. С.

**ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ**

Аннотация. В статье рассматривается влияние эмоционального выгорания на мотивацию студентов. Обозначаются мотивы, выраженность которых может снижаться при возникновении выгорания у студентов. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что мотивация оказывает большое влияние на успешность учебно-профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, учебная мотивация, внутренняя мотивация, мотивы учебной деятельности.

KACHKO D. S.

**THE IMPACT OF EMOTIONAL BURNOUT
ON STUDENT LEARNING MOTIVATION**

Abstract. The article examines the impact of emotional burnout on student motivation. The motives are indicated, the severity of which may decrease in the event of burnout in students. The relevance of the problem under consideration is due to the fact that motivation has a great influence on the success of students' educational and professional activities.

Keywords: emotional burnout, educational motivation, intrinsic motivation, motives of educational activity.

Изучение синдрома эмоционального выгорание студентов является актуальной задачей современной психологической науки и практики. Эмоциональное выгорание оказывает значительное влияние на жизнь учащегося: ухудшает физическое и психическое состояние, снижает уровень заинтересованности в учебной деятельности и следовательно, ведет к снижению работоспособности.

Синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [2]. На стадии истощения человек испытывает эмоциональную усталость и опустошенность, которые вызваны собственной деятельностью. Деперсонализация выражается, прежде всего, в тенденции видеть преимущественно «плохие» стороны в характере и поведении других людей. Редукция личных достижений отмечается, если человек утрачивает чувство собственной значимости в профессиональном плане, не видит перспектив своего дальнейшего развития [6]. Только в совокупности эти три элемента составляют синдром эмоционального выгорания.

На выгорание студентов оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы. Микроклимат в учебной группе, содержание учебной деятельности, недостаточно четкая организация учебного процесса – это все можно отнести к внешним факторам выгорания. К внутренним факторам относятся индивидуальные особенности студента, его навыки взаимодействия с другими людьми, ценности и мотивация.

На наш взгляд, отдельного внимания заслуживают экзистенциальные факторы, приводящие к эмоциональному выгоранию студентов. Здесь важную роль играет осознание смысла своего нахождения в университете, важность получения образования, ценность своей будущей профессии. Когда студент не осознает всей ценности своего нахождения в вузе, сталкивается с трудностями в процессе обучения, к которым он не был готов, он разочаровался в выбранной специальности и его ожидания о высшем образовании не совпали с реальностью, тогда шансы на возникновения выгорания увеличиваются.

Интересной, на наш взгляд, является взаимосвязь мотивации учебной деятельности и эмоционального выгорания. Мотивация - побуждения, вызывающие активность организма и определяющие её направленность. Термин «мотивация», взятый в широком смысле, используется во всех областях психологии, исследуя причины и механизмы целенаправленного поведения человека и животных [4]. Мотивация учебной деятельности определяется как отдельный вид мотивации, побуждающий к получению новых знаний по средствам внутренних и внешних факторов. Исследования о роли мотивации в развитии эмоционального выгорания в настоящее время разрозненны и не дают общего представления о взаимосвязи данных психических явлений. В этом разрезе особый интерес представляет исследование Т. Кокса и А. Гриффитса, в котором авторы описывают синдром выгорания как взаимосвязь сильной мотивации, неблагоприятной рабочей обстановки и использование человеком неадекватных копинговых стратегий [3]. Т. Кокс и А. Гриффитс отмечают, что в большинстве подходов к объяснению синдрома выгорания обращается внимание на решающую роль первоначально сильной мотивации, далеко идущих планов, ожиданий, стремлений, а также идеализма и включенности в работу [3]. По словам А. М. Пайнс, для того чтобы «сгореть, необходимо гореть» [7, с. 41].

Эти теоретические положения положены нами в основу эмпирического исследования, целью которого было изучение влияния синдрома эмоционального выгорания на мотивацию студентов.

Нами была выдвинута гипотеза о влиянии синдрома эмоционального выгорания на мотивацию студентов. Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась в эмпирическом исследовании на выборке в 119 респондентов студентов, в возрасте от 17 до 22 лет.

Респондентам предлагалось заполнить три методики.

1. Опросник учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин в модификация Н. Ц. Бадмаевой) [1]. Тест содержит 34 утверждения, направлен на диагностику учебной мотивации студентов. В данной методике выделяются 7 видов мотивов. Коммуникативные мотивы связаны с потребностью в общении, желанием заводить новые знакомства и общаться с интересными людьми. Мотивы избегания неудачи связаны со стремлением избежать наказания за невыполненную деятельность, низкую успеваемость. Мотивы престижа включают в себя желание получить одобрение со стороны окружающих, иметь высокий социальный статус. Суть профессиональных мотивов заключается в том, чтобы реализоваться в профессиональной деятельности, стать высококвалифицированным специалистом. Мотивы творческой самореализации включают в себя занятия творческой деятельностью, поиск творческих подходов решения проблем. Учебно-познавательные мотивы связаны с желанием получать новые знания, в том числе самостоятельно, преодолевать трудности в процессе обучения и проявлять интеллектуальную активность. Социальные мотивы связаны с различными видами социального взаимодействия студента с другими людьми, желанием принести пользу обществу. Они связаны с осознанием необходимости обучения, желанием получить одобрение окружающих, заслужить авторитет.

2. Выполненная нами модификация опросника на определение уровня профессионального выгорания (MBI) К. Маслач, С. Джексона [2]. Методика предназначена для диагностики "эмоционального истощения", "деперсонализации" и "профессиональных достижений". Тест содержит 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с выполнением рабочей деятельности. Эмоциональное истощение проявляется в постоянном чувстве усталости и апатии, человек больше не в силах отдаваться учебной деятельности как раньше, нарушается эмоциональная сфера личности. Для деперсонализации характерно сокращение количества межличностных отношений. Усиливается негативизм и раздражительность по отношению к другим, снижается уровень эмпатии. Редукция личных достижений выражается в обесценивании собственных профессиональных качеств и результатов деятельности, возникает безразличие, из-за чего человек стремиться переложить свои обязанности на других.

3. Выполненная нами модификация опросника мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) [5]. Данная методика содержит 7 утверждений, направленных на диагностику мотивации профессиональной деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. В зависимости от полученных результатов, определяется соотношение между внешней отрицательной, внешней положительной и внутренней мотивацией. Внешняя отрицательная мотивация побуждает к действиям, чтобы избежать наказания и критики за плохую учебу, а

также из-за стремления избежать неудачи. Внешняя положительная мотивация обусловлена такими внешним положительным стимулам как стремление получить высокие баллы, одобрение со стороны окружающих, чувство превосходства над другими. Внутренняя мотивация возникает благодаря собственному внутреннему стремлению получить удовольствие от самого процесса обучения, так как сам предмет вызывает интерес и желание развиваться.

Выполненные нами модификации прошли психометрическую апробацию, результаты которой указали на их высокий уровень надежности, дискриминативности и валидности. Всё это делает их пригодными для использования в научных и практических целях.

Выдвинутая гипотеза проверялась при помощи однофакторного дисперсионного анализа. Результаты влияния эмоционального выгорания на учебную мотивацию студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Влияние эмоционального выгорания на учебную мотивацию студентов

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
Коммуникативные мотивы	50,93	2	25,46	1496,45	116	12,90	1,97	0,14
Мотивы избегания	65,74	2	32,87	2387,53	116	20,58	1,59	0,20
Мотивы престижа	71,55	2	35,77	2862,17	116	24,67	1,45	0,23
Профессиональные мотивы	328,46	2	164,23	2744,93	116	23,66	6,94	0,01
Мотивы творческой самореализации	22,34	2	11,17	379,58	116	3,27	3,41	0,03
Учебно-познавательные мотивы	397,70	2	198,85	2907,68	116	25,06	7,93	0,01
Социальные мотивы	89,27	2	44,63	1852,58	116	15,97	2,79	0,06
Внутренняя мотивация	15,08	2	7,54	109,88	116	0,94	7,96	0,01
Внешняя положительная мотивация	1,17	2	0,58	123,13	116	1,06	0,55	0,57
Внешняя отрицательная мотивация	0,88	2	0,44	140,98	116	1,21	0,36	0,69

Как видно из данных, представленных в таблице 1, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание влияет на уровень учебной мотивации студентов. Для детализации полученных результатов нами был проведен их качественный анализ (рисунок 1).

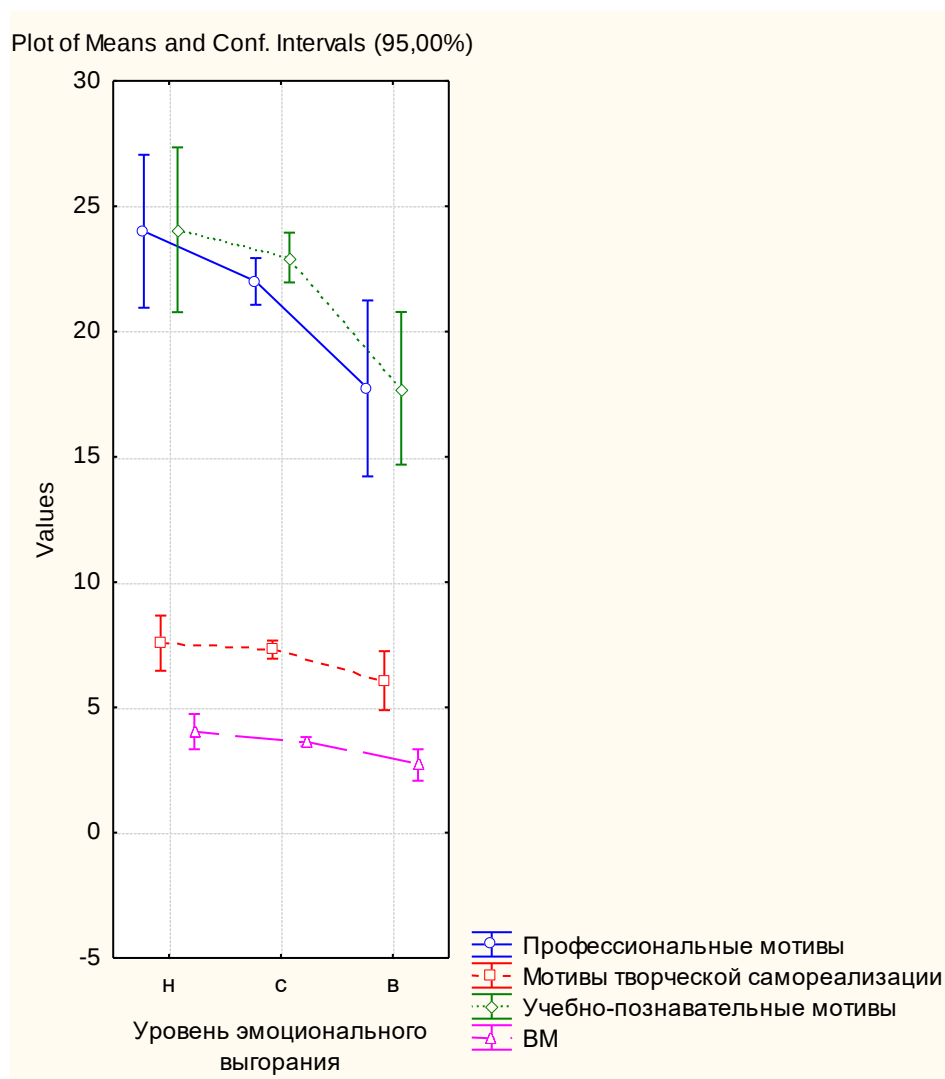


Рис. 1. Влияние эмоционального выгорания на уровень учебной мотивации студентов.

Исходя из полученных результатов, отображенных на рисунке 1, можно утверждать, что эмоциональное выгорание в значительной степени влияет на снижение уровня профессиональных, учебно-познавательных мотивов, мотивов творческой реализации и внутреннюю мотивацию студентов.

Профессиональные мотивы у студентов связаны в первую очередь с желанием получить профессию и в дальнейшем развиваться в ней, повышать квалификацию, делать все, чтобы стать высококвалифицированным специалистом. При высоком уровне эмоционального выгорания, влияние профессиональных мотивов снижается, появляется чувство собственной некомпетентности как специалиста. Высокий уровень эмоционального выгорания также ведет к снижению уровня мотивов творческой самореализации. Это проявляется в снижении активности, направленной на выявление, развитие и реализацию своих творческих способностей, снижается творческий подход к решению задач. Учебно-

познавательные мотивы непосредственно связаны с самой учебной деятельностью, с содержанием и процессом учения. При высоком уровне эмоционального выгорания уровень данного мотива у студентов снижается, следовательно они начинают испытывать больше трудностей в процессе обучения, пропадает желание самостоятельного приобретения знаний.

Исходя из полученных данных, мы также можем сказать, что высокий уровень выгорания ведет к снижению внутренней мотивации. Сама по себе активная познавательная деятельность перестает иметь высокую ценность и приносить удовольствие. Снижается внутреннее побуждение к приобретению новых знаний.

Следовательно, чем выше уровень эмоционального выгорания, тем ниже уровень мотивации.

Выдвинутая нами гипотеза о влиянии эмоционального выгорания на мотивацию студентов подтвердилась. Высокий уровень эмоционального выгорания может снижать выраженность профессиональных, учебно-познавательных мотивов, мотивов творческой реализации и внутреннюю мотивацию студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 258 с.
3. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. – 2010. – Том 6, № 1. – С. 27–39.
4. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1985. – 431 с.
5. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. Е. Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
6. Cox T., Griffiths A. (ed.) The Burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis. – L., 1998.
7. Tomic W., Evers W., Brouwers A. Existential Fulfillment and Teacher Burnout // European Psychotherapy. – 2004. – Vol. 5, № 1. – P. 65–73.

ЗОБОВА А. А., НИКИШОВ С. Н.
ОСОБЕННОСТИ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается феномен автобиографической памяти, которая представляет собой достаточно новое и малоизученное явление. Авторы представляют результаты эмпирического исследования особенностей автобиографической памяти у младших школьников.

Ключевые слова: автобиографическая память, младшие школьники, речь, «пик воспоминаний», динамика автобиографической памяти, автобиографический рассказ.

ZOBOVA A. A., NIKISHOV S. N.
FEATURES OF AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY
OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article examines the phenomenon of autobiographical memory which is a fairly new and poorly studied area of research. The authors present the results of an empirical study of the autobiographical memory of elementary school children.

Keywords: autobiographical memory, elementary school children, speech, "memories peak", dynamics of autobiographical memory, autobiographical story.

Феномен автобиографической памяти как специфической мнемической подсистемы представляет значительный интерес для ученых. Начиная с 80-х гг. прошлого века за рубежом начинается активное изучение этого явления, находящегося на стыке общей психологии и психологии личности. В настоящее время в зарубежной психологии доминирует «монопараметрическая» методология исследования автобиографической памяти (D. Berntsen, D. C. Rubin, S. Bluck, M. A. Conway). Ученые в рамках этого подхода стараются выявить статические связи между спецификой организации или содержания воспоминаний и различными внешними переменными. «Функциональный» подход дает возможность нахождения внятных и осмысленных индивидуальных различий в автобиографической памяти и всесторонне изучить ее функции (U. Neisser, D. Pillemer).

В отечественной психологии изучение автобиографической памяти проходило в большей степени в русле изучения проблемы «субъективной картины жизненного пути». В 1970-е годы последняя была поставлена в трудах психолога Б. Г. Ананьева. Большой вклад в ее развитие внесли Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Л. В. Сохань, Е. Г. Злобина, К. В. Карпинский, Е. Ю. Коржова. Особый вклад в системное изучение феномена автобиографической памяти внесла В. В. Нуркова, рассматривая ее как высшую

психическую функцию. Автобиографическая память в работах последней – это «субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути, состоящее в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний, которым определяется самоидентичность личности» [2, с. 27]. Содержательно автобиографическая память представлена совокупностью автобиографически значимых событий, состояний и представлений о себе в разные периоды жизни человека. Исследователь может проводить анализ как отдельных воспоминаний, так и целостной картины прошлого, т.е. изучать содержание автобиографической памяти на микроуровне и макроуровне.

Учеными описываются три группы функций автобиографической памяти: интерсубъективные, интрасубъективные и экзистенциальные. Интерсубъективные связаны с жизнью человека как члена общества (передача опыта новому поколению, достижение социальной солидарности или отвержения и др.), интрасубъективные – с саморегуляцией субъекта (управление настроением, построение и выбор целей и тактик поведения), экзистенциальные нужны человеку для переживания и понимания себя и своей уникальности (самопознание, самоопределение и др.).

Автобиографическая память играет важную роль в развитии и формировании личности. Она является важным компонентом в обретении самоидентификации и личностной зрелости. С помощью этой памяти человек выделяет себя среди всех прочих, анализирует свой жизненный путь, сохраняет в сознании жизненный опыт и важные жизненные события, которые продолжают на него влиять. Изучение воспоминаний о лично значимых событиях и состояниях, которыми оперирует автобиографическая память, необходимо для того, чтобы проследить весь путь формирования и изменения личности и понять глубинные процессы, сопряженные с этим.

Многие отечественные и зарубежные авторы отмечают возрастные особенности автобиографической памяти. Этот вид памяти появляется позже других в онтогенезе и подвергается разрушительному влиянию возраста раньше других. Всегда, в первую очередь страдает память на общественные события, поскольку для личности они носят не всегда ценный характер. Влиянию времени менее всего подвержена семантическая память. Суть события люди в любом возрасте отражают и выражают хорошо, а вот детали и конкретные факты «страдают».

Эмоциональные оценки событий также зависят от возраста: оценивая эмоции по автобиографическим рассказам пожилых и молодых людей, можно говорить о том, что пожилые люди характеризуются повышенной эмоциональностью с негативным настроением, хотя всегда считалось, что позитивизм более присущ старшему поколению, а бунтарский дух

– молодежи. Переоценке подвержены воспоминания не всех людей, так, например, у пожилых людей воспоминания воспроизводятся всегда из предустановленной, сложившейся позиции, а вот у молодых и зрелых – строятся заново. Этот факт подтверждается тем, что автобиографическая память тесно связана с идентичностью; у пожилых людей на стабильность оценок влияет уже сложившаяся, сформировавшаяся идентичность.

Репертуар доступных событий не связан с механическим накоплением или с «забыванием» давно имевших место событий, поэтому вопреки ожиданиям распределение событий на линии жизни испытуемыми разных возрастных групп, примерно одинаково [6].

Целью данного исследования является выявление особенностей автобиографической памяти у детей младшего школьного возраста.

Память в младшем школьном возрасте тоже имеет свои особенности. Если сначала у детей преобладает произвольная память, с помощью которой происходит запоминание значимой информации чаще всего эмоционально окрашенной, то позже существенно возрастает роль произвольной памяти, поскольку она необходима школьникам для успешного осуществления учебной деятельности.

Детям в этом возрасте легче запоминать информацию, которая предьявляется наглядно, труднее – словесную информацию. В последней лучше будут запоминаться названия предметов, а гораздо сложнее – абстрактные понятия. У младших школьников постепенно повышается объем памяти, совершенствуется точность и систематичность воспроизведения, развивается логическая память, все меньше память опирается на восприятие и т.п.

Для достижения цели исследования мы использовали методику «Свободного воспроизведения событий». Испытуемых просили первоначально вспомнить и записать (с присвоением порядкового номера) тридцать наиболее запомнившихся событий из их жизни, затем все указанные события следовало классифицировать по нескольким признакам. Школьники должны были вспомнить и записать, сколько им было лет, когда произошло каждое актуализированное ими событие; разделить все события на положительные, отрицательные и нейтральные (оценку просили дать как с точки зрения настоящего, так и с точки зрения прошлого) [1]. Затем испытуемых просили написать небольшое сочинение, в котором речь шла бы о любом собственном воспоминании. Обработка сочинений осуществлялась с помощью контент-анализа. Единицей анализа выступало смысловое суждение. Все суждения были разделены нами на две группы: субъектные, в которых были представлены различные субъектные образования (мысли, желания, переживания и т.п.) и объектные, которые могут характеризовать других людей или какие-либо объекты, т.е. не имеющие отношения к автору сочинения. Далее мы подсчитывали количество субъектных и

объектных суждений и анализировали способы выражения автобиографических воспоминаний [1].

В исследовании приняли участие 30 человек: 14 мальчиков и 16 девочек в возрасте 10 лет.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Наибольшая часть событий, которые воспроизводят школьники, относится к их актуальному возрасту – младшему школьному (68%). Это свидетельствует о том, что данный возрастной период является значимым для испытуемых.

2. Младшие школьники актуализировали больше положительных событий (76,1%). Отрицательные события составили 23,9%, а нейтральных событий не было воспроизведено. Полученные нами данные согласуются с мнением З. Фрейда, который отмечал, что «склонность к забыванию неприятного имеет всеобщий характер, хотя способность к этому неодинаково развита у всех» [5, с. 40].

3. При оценке события с точки зрения настоящего и с точки зрения прошедшего различия составили 3,6 %. Школьники переоценили события собственной жизни, в большей степени касавшиеся актуального возраста, т.е. младшего школьного. Возможно, это было связано с тем, что в исследовании приняли участие дети в возрасте 10 лет, а не моложе.

4. Прослеживается тенденция, что события, которые воспроизводят младшие школьники в начале списка, относятся к более далекому прошлому. Так средний возраст испытуемых, который фигурирует в воспроизведенных событиях под номером один, составляет 4,2 года, под номером два – 4,7 года и т.д. События, которые воспроизводят школьники в конце списка, уже связаны с более старшим возрастом и относительно недалеким прошлым. Так средний возраст испытуемых, который фигурирует в воспроизведенных событиях под номером двадцать девять, составляет 9 лет, под номером тридцать – 9,1 лет. Испытуемые, по-видимому, задают определенный алгоритм того, как должен разворачиваться процесс воспроизведения событий.

5. Важными сферами для испытуемых, которые упоминаются в их воспоминаниях, являются сфера, касающаяся семьи (24,8%), учебной деятельности (21,9%), не менее важными являются сферы межличностных отношений (14,9%), личностных достижений (10,8%) и внешнего вида (6,7%).

6. Анализ сочинений испытуемых позволил нам заключить, что:

6.1. В сочинениях испытуемых представлены чаще всего положительно эмоционально окрашенные события (90%), отрицательно эмоционально окрашенные события вспоминают и воспроизводят только 10% испытуемых.

6.2. Содержание воспоминаний связаны с посещением детского сада, школы; различными поездками, праздниками, совершением покупок, а также с переживанием испуга, драками, болезнями, потерями и др.

6.3. В среднем размер сочинения составляет 4,44 суждений.

6.4. Для автобиографического рассказа чаще всего испытуемые используют категорию «действия и акты общения» – 69,5%. А. О. Прохоров, анализируя семантические пространства психических состояний детей разного возраста, отмечает, что их основным образованием всегда выступают поведенческие характеристики, к которым на более поздних этапах присоединяются другие составляющие [3]. Второе место по частоте использования занимает категория «эмоции и чувства» (19,25%), третье – «ощущение и восприятие» (5%). Остальные категории представлены незначительно, т.е. менее 5%. Д. К. Романов пишет, что рост субъективного способа репрезентации себя и другого происходит у детей с возрастом, так же как и происходит увеличение способов такой репрезентации [4].

В заключении отметим, что изучение возрастных особенностей функционирования автобиографической памяти позволит создать общую картину ее становления, функционирования и развития. Полученные данные могут быть использованы не только для разработки и чтения курсов по общей, возрастной и дифференциальной психологии, но и применяться в процессе психологического консультирования психологами при работе с детьми и взрослыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никишов С. Н., Осипова И. С., Пронькина Е. Г. Личностные особенности функционирования автобиографической памяти // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2018. – №4(44). – С. 484–494.
2. Нуркова В. В. Автобиографическая память как проблема психологического исследования // Психологический журнал. – 1996. – № 2. – С. 16–29.
3. Прохоров А. О. Возрастные особенности семантических пространств психических состояний // Психология состояний. Под ред. А. О. Прохорова. – М.: Когито-Центр, 2011. – 624 с.
4. Романов Д. К. Возрастные особенности понимания близких людей (на материале исследования способов репрезентации субъекта детьми разных возрастов) // Интеграция образования. – 2012. – № 4 (69). – С. 76–78.
5. Фрейд З. Психоанализ детских неврозов. – М.: Государственное изд-во, 1925. – 199 с.

6. Rubin D. The distribution of autobiographical memory across the lifespan // Memory & Cognition. – 1997. – Nov., Vol. 25(6). – P. 859–866.