



**ПСИХОЛОГИЯ:  
СОВРЕМЕННЫЕ  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И  
ЭМПИРИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Акименко Г.В., Валушлина Е.В., Иванова Н.В.,  
Наумов С.В., Сысоева О.В.*

[www.scipro.ru](http://www.scipro.ru)

НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА

Психология: современные теоретические и  
эмпирические исследования

Монография

УДК 159.9

ББК 88

П86

Рецензент: Суроедова Елена Александровна - доцент, кандидат психологических наук. ДГТУ

Авторы:

Акименко Г.В., Валиуллина Е.В., Иванова Н.В., Наумов С.В., Сыроева О.В.

Психология: современные теоретические и эмпирические исследования [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 134 с.). - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2019. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographpsychology3.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-5-907072-69-5

Данная монография представляет собой анализ современных тенденций развития психологии.

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам предприятий, медицинских и учреждений, а также студентам, магистрантам и аспирантам.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: Designed by Freepik, Canva.

ISBN 978-5-907072-69-5



9 785907 072695

© Авторский коллектив, 2019 г.

© Издательство НОО Профессиональная наука, 2019 г.

# СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i> .....	5
Глава 1. Мотивация профессиональной деятельности и социально-психологическая адаптивность .....	8
Глава 2. Психологическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в ВУЗе.....	25
Глава 3. Психология самоотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях .....	36
Глава 4. Профилактика и преодоление школьной тревожности в условиях личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования.....	88
<i>Заключение</i> .....	118
<i>Библиографический список</i> .....	119
<i>Сведения об авторах</i> .....	132

## Введение

Психология – одна из наиболее бурно развивающихся в настоящее время наук о человеке, включающая, с одной стороны, такие фундаментальные исследовательские направления, как общая психология и психология личности, социальная и кросскультурная психология, когнитивная психология и психофизиология, экономическая психология и психология принятия решения, а с другой – такие практико-ориентированные направления, как психологическая диагностика, индивидуальное и семейное психологическое консультирование, психоанализ, организационная психология.

Данная монография представляет собой анализ современных тенденций развития психологии и акмеологии. В издании авторы рассматривают общие вопросы психологии, психолого-педагогические аспекты коррекции тревожности дошкольников, психологические составляющие кризиса профессионального самоопределения.

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам предприятий, медицинских и учреждений, а также студентам, магистрантам и аспирантам.

Монография «Психология: современные теоретические и эмпирические исследования» состоит из 4-х глав.

В первой главе «Мотивация профессиональной деятельности и социально психологическая адаптивность» представлены результаты исследования профессионального мотивационного комплекса, психических состояний тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности, а также особенностей эмоционально деятельностной и социально психологической адаптивности в возрасте юности. На фоне низкого или среднего уровня агрессивности, средних показателей фрустрации и низких параметров ригидности формируется психологически и социально адаптивное поведение человека. Для высокой внешней положительной мотивации деятельности необходим низкий уровень фрустрации и достаточный уровень агрессивности.

Во второй главе «Психологическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в ВУЗе» предпринята попытка изучить значение психологической поддержки первокурсников в период адаптации к процессу обучения и креативной социокультурной среде в медицинском университете.

В третьей главе рассматривается вопрос психологии самоотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях. Проблема дисморфофобий становится все более актуальной в обществе. Наблюдается устойчивый рост недовольства молодых людей различными сферами жизни, и в особенности собственным телом: внешностью, весом, пропорциями фигуры. Недовольство собой и своим телом давно уже стало широко распространенным явлением в современном мире. Одним из важнейших отношений социального бытия человека является его отношение к себе. Любое проявление человека, как социального субъекта сопровождается включением в данный процесс его самоотношения. В представленной монографии изучены и проанализированы дисморфофобические реакции студентов технологического колледжа. В результате проведенной авторской коррекционной программы тип самоотношения у учащихся сменился с негативного на амбивалентный. Таким образом, можно констатировать, что коррекция негативного самоотношения возможна и наиболее эффективна в период ранней юности.

В четвертой главе «Профилактика и преодоление школьной тревожности в условиях личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования» раскрыты возможности средового подхода для профилактики роста школьной тревожности, констатируемой у российских учащихся на момент перехода со ступени начального образования в основную школу. Школьная тревожность рассматривается как специфический вид тревожности, провоцируемый различными компонентами образовательной среды. Автором представлено содержание экспериментального исследования, в котором приняло участие 213 детей на четвертом и пятом годах обучения в школе. В формирующем эксперименте в течение года принимали участие 108 четвероклассников. Раскрыты осуществленные преобразования в каждом из компонентов экспериментальной локальной личностно-развивающей образовательной среды: пространственно-предметном, социальном, психодидактическом, субъектном, компетентностно-профессиональном. Для диагностики уровня школьной тревожности применялись «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан и методика «Я в школе» Ю.Г. Панюковой. Статистическая значимость результатов исследования определялась с помощью критериев Пирсона ( $\chi^2$ ) и Фишера ( $\varphi^*$ ). Доказано, что реализация средового подхода в экспериментальных классах предупреждает рост школьной тревожности при переходе в основную школу. Содержание и результаты исследования могут быть

использованы для решения проблемы преемственности между ступенями школьного образования.

#### Авторский коллектив:

Валиуллина Е.В. (Глава 1. Мотивация профессиональной деятельности и социально психологическая адаптивность)

Акименко Г.В. (Глава 2. Психологическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в ВУЗе)

Сысоева О.В., Наумов С.В. (Глава 3. Психология самоотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях)

Иванова Н.В. (Глава 4. Профилактика и преодоление школьной тревожности в условиях лично-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования)

## Глава 1. Мотивация профессиональной деятельности и социально психологическая адаптивность

Проблема профессиональной мотивации широко представлена в отечественной психологической науке, различным аспектам мотивов в профессиональной деятельности уделяли внимание Асеев В.Г., Белокрылова Г.М., Божович Л.И., Гриншпун И.Г., Ильин Е.П., Ломов Б.Ф., Леонтьев А.Н., Малкина-Пых И.Г., Маклаков А.Г., Маркова А.К., Пряжников Н.С., Темнова Л.В., Шадриков В.Д. и др.

«Ранговую корреляцию отдельных профессиональных мотивов на различных уровнях профессионализации» приводит в своих исследованиях В.Д. Шадриков<sup>1</sup>. В.Г. Асеев считает, что «важной особенностью мотивации человека является двумодальное, положительно-отрицательное ее строение»<sup>2</sup>. Е.П. Ильин выделяет следующие основные характеристики мотива: «Динамические характеристики – сила и устойчивость. Содержательные характеристики: полнота осознания структуры мотива; уверенность в правильности выбора; направленность мотива (личностная, индивидуальная, общественная, коллективная); ориентированность на внешние или на внутренние факторы при объяснении своего поведения; на удовлетворение каких потребностей (биологических или социальных) мотивы направлены; с какой деятельностью связаны (с игровой, трудовой, спортивной и т. д.)»<sup>3</sup>. Мотивация профессиональной деятельности, как составляющий компонент профессионального самоопределения личности, оказывает значительное влияние на процесс выбора, на освоение, реализацию и эффективность профессиональной деятельности.

Вопросы адаптации, адаптивности и адаптированности в разное время и с различных позиций изучали: Александровский Ю.А., Березин Ф.Б., Короленко Ц.П., Крупнов А.И., Маклаков А.Г., Пономарев М.С., Чермянин С.В. и др. Традиционно большое внимание проблемам адаптации уделяется в высших учебных заведениях<sup>4</sup>. И.Г. Малкина-Пых считает, что адаптация

<sup>1</sup> Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 157

<sup>2</sup> Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. С. 99

<sup>3</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. С. 125

<sup>4</sup> См. об этом: Головки О.В., Салтанова Е.В. Оценка студентами организации здорового образа жизни в медицинском вузе в период адаптации // в сборнике: Инновационные подходы к профилактике неинфекционных

«понимается сегодня как активное взаимодействие человека с социальной средой с целью достижения его оптимальных уровней по принципу гомеостаза и отличающегося относительной стабильностью. Проблема адаптации теснейшим образом связана с проблемой здоровья/болезни. Этот континуум неотъемлем от жизненного пути личности. Многофункциональность и разнонаправленность жизненного пути обуславливают взаимосвязь и взаимообусловленность процессов соматического, личностного и социального функционирования. Таким образом, адаптационный процесс включает в себя различные уровни человеческой жизнедеятельности»<sup>5</sup>.

Адаптивные функции в конституционно-морфологических, вегетативных, психодинамических и т.д. системах рассматривали Казначеев В.П., Мерлин В.С., Рождественская В.И., Русалов В.М., Стреляу Я., Суворова В.В. и др. Так, А.Г. Маклаков считает, что «успешность адаптации определяется нормальным функционированием систем физиологического и психического уровня»<sup>6</sup>. Известный отечественный психиатр Ю.А. Александровский отмечает, что «Система психической адаптации динамична, всегда находится в развитии. Функциональные возможности ее ведущих и второстепенных подсистем и звеньев все время изменяются ввиду нестабильности определяющей их биологической и социально-психологической основы, в том числе благодаря временным или достаточно стойким изменениям темперамента, способностей человека, его личностной направленности, совокупности потребностей, моральных качеств, волевых и эмоциональных свойств»<sup>7</sup>.

Характеристики психологических свойств и состояний личности исследовали Бойко З.В., Лазурский А.Ф., Леонгард К., Личко А.Е., Крупнов А.И., Полянская Е.Н., Рубинштейн С.Л., Собчик Л.Н., Шляхта Д.А. и др. Е.П. Ильин рассматривает «состояния, которые развиваются у человека в процессе его общественно значимой деятельности и затрагивают как психологические, так и физиологические структуры человека..., психофизиологическое состояние – это целостная реакция личности на внешние и внутренние

---

заболеваний и формирование здорового образа жизни Материалы межрегиональной научно-практической конференции. 2017. С. 20-22.

<sup>5</sup> Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. – М.: Эксмо, 2008. С. 15

<sup>6</sup> Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. С. 454

<sup>7</sup> Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1993. С. 22

стимулы, направленная на достижение полезного результата»<sup>8</sup>. По мнению Н.Д. Левитова, «психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности»<sup>9</sup>.

С целью изучения психических состояний личности и их взаимосвязи с мотивационным профессиональным комплексом и параметрами адаптивности в юношеском возрасте было проведено исследование. В нем приняли участие 72 человека: юноши (в количестве 33 респондентов) и девушки (39, соответственно) в возрасте от 17 лет до 21 года. В исследовании были использованы следующие психодиагностические методы: методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана<sup>10</sup>; методики самооценки социально психологической и эмоционально деятельностной адаптивности Н.П. Фетискина<sup>11</sup>; методика диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку)<sup>12</sup>. Методы математической статистики: непараметрические  $\chi^2$ -критерий Пирсона и  $r$ -критерий Спирмена, обработка результатов осуществлена с помощью пакета программ Microsoft Office – Microsoft Excel, версия 2010 года (общие статистические значения критериев для данной выборки представлены в Таблице 1.1).

Таблица 1.1

Общие статистические значения используемых критериев

Количество опрошенных	Критические значения $\chi^2$ -критерия Пирсона		Критические значения $r$ -критерия Спирмена	
	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
72	91,670	101,621	$\pm 0,23$	$\pm 0,30$

На успешность профессиональной деятельности влияют множество факторов: индивидуальный стиль деятельности, сложность в достижении

<sup>8</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. С. 134

<sup>9</sup> Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. С. 20

<sup>10</sup> Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. Пособие. – СПб, 2001. С. 115

<sup>11</sup> Гребень Н.Ф. Психологические тесты для психологов, педагогов, специалистов по работе с персоналом. Мн.: Современная школа, 2012. С. 384

<sup>12</sup> Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Бахрам-М, 2001. С. 141

цели, активность и направленность личности, характерологические особенности, типологические и психологические свойства, система субъективных отношений, актуальные установки, мотивационный комплекс.

«По степени локализации побудительных мотивов деятельности различают: внутреннюю мотивацию (интринсивную), которая детерминирована внутренними стимулами, причинами, интересами, стремлениями, желани-ями; направлена на сам процесс или деятельность; проявляется само-контролем и личной ответственностью; внешнюю мотивацию (экстринсив-ную), которая обусловлена факторами окружающей среды, внешними об-стоятельствами; атрибуты, условия и стимулы не связаны с содержанием деятельности и могут варьировать от отрицательных (страх неудачи, боязнь наказания, мотив избегания, игнорирование риска) до положительных (ожи-дание выгоды, достижение успеха, стремление к результату, моральное по-ощрение)»<sup>13</sup>.

Комплексная система профессиональных мотивов, их иерархия и вза-имосвязь определяет такое понятие как профессиональная мотивация лич-ности, отражающая негативное или позитивное отношение к избранной про-фессии. Результаты исследования мотивационного комплекса представ-лены в Таблице 1.2, расхождения между распределениями статистически достоверны ( $p < 0,05$ ).

Таблица 1.2

Средние показатели параметров мотивационного комплекса  
по методике К. Замфир

Параметры	Внутренняя мотивация	Внешняя поло-жительная мо-тивация	Внешняя отри-цательная мо-тивация	$\chi^2$ -Эмпириче-ское
M	4,48	4,13	3,55	97,524
m	0,67	0,48	0,76	-

От мотивации напрямую зависит эффективность индивидуальной про-фессиональной деятельности, высокий уровень мотивации способен высту-пать компенсирующим фактором при недостатках сферы, например, отсут-ствие ряда профессионально-важных качеств или необходимого опыта.

<sup>13</sup> Валиуллина Е.В. Изучение мотивации профессиональной деятельности у студентов стоматологического факультета КемГМУ // В сборнике: Современные проблемы воспитательного процесса в медицинском вузе. Матери-алы VI межрегиональной научно-практической конференции. 2018. С. 16

По направленности мотивов принято различать внешнюю и внутреннюю мотивацию, внешняя, в свою очередь, может быть положительной или отрицательной (материальное поощрение/взыскание; возможность карьерного роста/профессиональная стагнация; признание, одобрение/критика, недооценка результатов деятельности; значимое/неважное содержание работы; позитивные/конфликтные взаимоотношения в коллективе, сложность/легкость в достижении цели и т.д.).

Субъективные предпочтения, привлекательность деятельности, само ее содержание обеспечивают внутреннюю профессиональную мотивацию (потребность активности, поиск информации, решение задач, социальные потребности, поиск эффективных форм деятельности, самоактуализация, самодетерминация и т.д.).

Мотивационный комплекс личности складывается из сочетания различных показателей мотивации, в методике К. Замфир – из соотношения внешней отрицательной, внешней положительной и внутренней мотивации в структуре профессиональной деятельности. Результаты исследования мотивационного комплекса представлены на кольцевой диаграмме (Рис. 1.1).

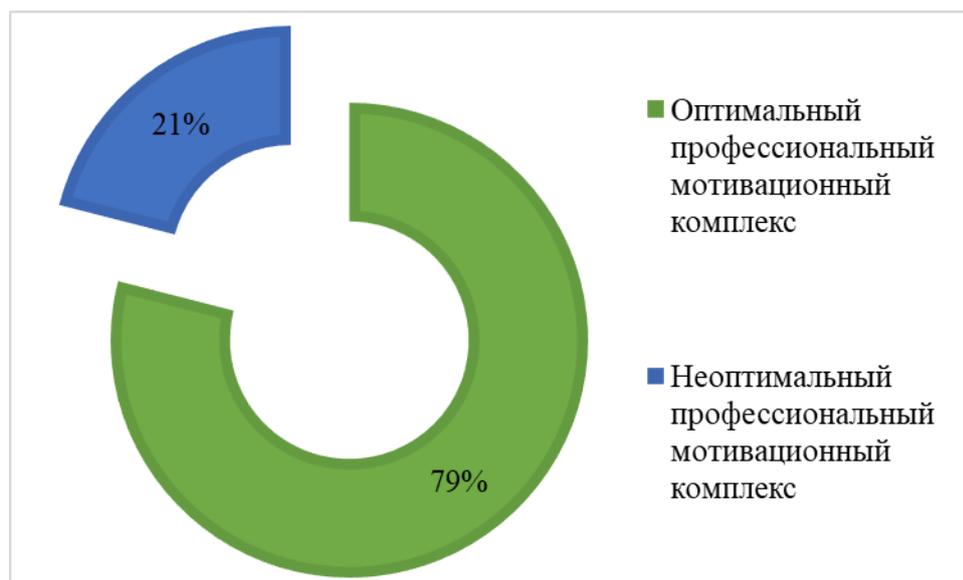


Рисунок 1.1. Процентное соотношение оптимального и неоптимального профессионального мотивационного комплекса по методике К. Замфир

«Оптимальный профессиональный мотивационный комплекс определяется, когда внутренняя профессиональная мотивация выше внешней положительной профессиональной мотивации, а последняя выше внешней

отрицательной профессиональной мотивации. В случае если внешняя отрицательная мотивация выше или равна внутренней, или внешней положительной мотивации, такой профессиональный мотивационный комплекс определяется как неоптимальный»<sup>14</sup>.

Как видно на кольцевой диаграмме, сформированным оптимальным мотивационным комплексом обладают 79% юношей и девушек, 21% имеют неоптимальный профессиональный мотивационный комплекс. «Сопоставление значений внутренней и внешней мотивации, позволяет говорить о том, что для внутренней мотивации значимым оказывается само содержание деятельности, а не внешние по отношению к личности обстоятельства (получение материальных/идеальных «выгод» или избегание подобных «убытков»»<sup>15</sup>.

Как показало исследование, подавляющее большинство юношей и девушек достаточно мотивированы содержанием своей профессиональной деятельности, у них внутренние мотивы деятельности и внешние положительные превалируют над внешними отрицательными мотивами, таким образом большинство респондентов обладают оптимальным профессиональным мотивационным комплексом.

С помощью методики Г. Айзенка<sup>16</sup> были исследованы такие психологические свойства как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность, испытуемым необходимо было отметить – насколько часто они испытывают психические состояния тревоги, агрессии и т.д. Результаты исследования психологических свойств представлены в Таблице 1.3, расхождение между распределениями статистически достоверны ( $p < 0,05$ ).

Таблица 1.3

Средние показатели параметров психологических свойств по методике Г. Айзенка

Параметры	Тревожность	Фрустрация	Агрессивность	Ригидность	$\chi^2$ -Эмпирическое
M	9,96	9,76	10,16	10,86	99,123
m	3,59	3,96	4,41	3,15	–

<sup>14</sup> Валиуллина Е.В. Исследование кризисов профессионального самоопределения у студентов медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2012. №3. С. 377

<sup>15</sup> Валиуллина Е.В. Профессиональный мотивационный комплекс и уровень ассертивности // Академия педагогических идей Новация. 2018. № 5. С. 154

<sup>16</sup> Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Бахрам-М, 2001. С. 141

Тревожность принято рассматривать как психологическое свойство личности, характеризующее склонность индивида к переживанию состояния тревоги, от интенсивности, скорости и частоты возникновения которой и зависит индивидуальный уровень тревожности. «Если речь идет о тревожности как эмоциональном состоянии в конкретный временной интервал, принято говорить о ситуативной или реактивной тревожности, если это устойчивая черта личности, определенная психологическая особенность – такой вид тревожности трактуют, как личностную»<sup>17</sup>. Оптимальный уровень тревожности необходим для мобилизации ресурсов организма, повышения мотивации деятельности, активизации познавательной сферы, если же уровень тревожности превышает нормативные показатели ресурсы организма истощаются, формируются защитные механизмы психики, снижается качество жизни.

«Эмоциональное психологическое состояние фрустрации характеризуется негативным переживанием, возникающим при невозможности удовлетворить личностно значимые потребности»<sup>18</sup>. Субъективно фрустрация переживается как гнев, отчаяние, напряжение, тревога и т.д. Преградами на пути удовлетворения потребности могут быть ряд причин, как внешних, так и внутренних (физические, биологические, социальные, культурные, психологические). Адекватной реакцией на фрустрирующую ситуацию считается мобилизация ресурсов, направленных на преодоление препятствия или на поиск других способов достижения желаемого. Наиболее частой реакцией на фрустрацию является возникновение агрессии, которая может направляться на препятствие, с бурными аффективными реакциями.

В современной психологической науке принято дифференцировать такие понятия как агрессия и агрессивность<sup>19, 20</sup>. Агрессивность рассматривается как свойство личности, отражающее склонность индивида к агрессивному реагированию на фрустрирующую или конфликтную ситуацию, с целью устранения тревоги, беспокойства или напряжения. Агрессия – это психическое состояние, в котором можно выделить несколько системообразующих компонентов: познавательного (восприятие ситуации как

<sup>17</sup> Валиуллина Е.В. Проекция при ситуативной и личностной тревожности // Человек и современный мир. 2018. №10. С. 69

<sup>18</sup> Валиуллина Е.В. Психологические свойства личности и уровень асертивности // Научное мнение. 2018. №4. С. 39

<sup>19</sup> См. об этом: Колосова С.Л. Детская агрессия. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

<sup>20</sup> См. об этом: Платонова Н.М. Агрессия у детей и подростков. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.

угрожающей), аффективного (эмоции гнева, ярости, негодования) и волевого (наличие решительности, настойчивости, инициативности).

Психическое свойство, предполагающее недостаточную лабильность и гибкость психологических процессов – ригидность – проявляется в инертности реакций, замедленности когнитивных процессов, неготовности изменить стереотипы своего поведения, перестроить программу активности при изменении актуальной ситуации.

Психические свойства личности выступают целостными индивидуальными особенностями, обеспечивают устойчивый качественно-количественный уровень деятельности и поведения и характеризуют определенные критерии для выделения психологических типологий. Результаты исследования психических свойств представлены на гистограмме (Рис. 1.2).

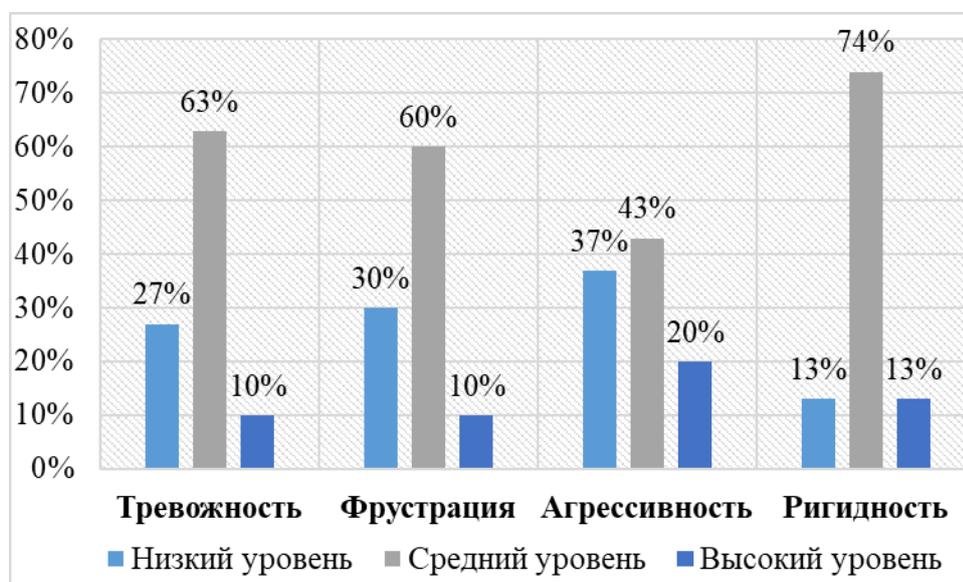


Рисунок 1.2. Процентное соотношение уровней психологических свойств по методике Г. Айзенка

Как видно из представленной гистограммы, низкий уровень тревожности выявлен у 27% респондентов. Это люди эмоционально устойчивые, спокойные, уравновешенные, слабо эмоциональные. В большинстве случаев адекватно воспринимают возникающие препятствия на пути достижения цели, больше уверены в успехе, используют оптимальные способы разрешения конфликтов. У них есть склонность недооценивать реальную опасность, излишнее спокойствие может привести к реагированию на ситуацию позже необходимого.

У подавляющего большинства опрошенных выявлен средний уровень тревожности (63%), незначительная часть имеют высокий уровень (10%). Средний уровень является статистической нормой, это допустимый уровень тревожности, позволяющий вовремя и адекватно реагировать на ситуацию. При высоком уровне состояние тревоги возникает часто как при реальной или потенциальной опасности, так и при надуманной, мнимой опасности. Высокий уровень грозит невротизацией личности, подверженности стрессовым состояниям, ухудшением приспособляемости, снижением самооценки, зависимостью от социума и внешних обстоятельств.

Больше половины опрошенных показали средний уровень фрустрации (это 60%), низкий уровень имеют 30%, у 10% выявлен высокий уровень фрустрации. Треть респондентов (с низким уровнем фрустрации) вполне устойчивы к неудачам и неудачам, обладают оптимальной адекватной самооценкой, достаточно критически к себе относятся, ставят перед собой реально достижимые цели. Подавляющее большинство опрошенных имеют средний уровень фрустрации (60%), это показатели функциональной нормы, когда правильно соотносятся свои способности, умения и возможности; состояние психического напряжения и эмоционального возбуждения появляется только при столкновении с реальными непреодолимыми препятствиями на пути к достижению целей.

Высокий уровень фрустрации может свидетельствовать о неадаптивных способах реагирования на возникающие трудности и проблемные ситуации, пониженный уровень самооценки личности, конформизм и зависимость в социальных контактах. Реакцией на фрустрацию может быть, как чрезмерная активность, деятельность, так и апатия, отказ от действий, а также актуализируется весь спектр психологических защитных механизмов личности.

Агрессивность имеет разную степень выраженности и разнообразную гамму проявлений состояния агрессии от полного отсутствия внешних реакций до предельных форм демонстрации. Как видно из представленных на гистограмме данных (Рис.2), высокий уровень агрессивности выявлен у 20% респондентов. Чрезмерное развитие агрессивности может привести к формированию конфликтной личности, когда агрессия становится привычным способом реакции, способом поведения. С другой стороны, ее полное отсутствие приводит к конформизму, зависимости, податливости, снижению самооценки; минимальный допустимый уровень агрессивности необходим для поддержания активности личности, поддержания адаптивных форм поведения. Примерно одинаковое количество опрошенных имеют средний и

низкий уровень агрессивности (43% и 37%, соответственно). Это оптимальные значения уровня агрессивности, т.н. функциональная норма, с позиции взглядов адаптивного либо дезадаптивного характера агрессии<sup>21, 22, 23</sup>.

Незначительное количество опрошенных молодых людей показали высокий (13%) и низкий (13%) уровень ригидности, средний уровень ригидности определяется у подавляющего большинства респондентов (74%). При низком уровне ригидности поведение и деятельность отличается легкой переключаемостью, отсутствием выученных стереотипов, фактически лабильностью, гибкостью и подвижностью большинства психических процессов.

Оптимальным уровнем ригидности обладает основная часть из опрошенных молодых людей (74%). Не нарушая основной порядок действий, такой тип способен менять привычки или установки исходя из изменений условий и при возникающей необходимости. Достаточная гибкость поведения, личностная гибкость позволяет сохранять позитивный настрой, оставаться реалистом. Эмоциональная гибкость способствует процессам саморегуляции. Когнитивная гибкость обеспечивает развитие познавательной сферы, активность внимания и восприятия, использование нестандартных способов мышления.

Высокий уровень ригидности может свидетельствовать о негибкости психических процессов и свойств личности, о трудностях в решении нестандартных задач, о стереотипности реакций на стимулы внешней среды, об отсутствии вариативности в принятии большинства решений, о сложности в приспособлении к новым условиям, новым обстоятельствам.

«В своем общетеоретическом понимании, адаптация порой представляется в виде пассивного приспособления. А если иметь в виду социальную среду, здесь явно прослеживается активное взаимовлияние способности адаптироваться конкретного индивида, уровня его фактического приспособления, детерминированного различными формами выраженности психологических свойств, и социума. Определенный уровень адаптивности

---

<sup>21</sup> См. об этом: Ениколопов С.Н. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Агрессия в обыденной жизни. – М.: РОССПЭН, 2014. – 496 с.

<sup>22</sup> См. об этом: Реан А.А. Психология адаптации личности. – М., 2008. – 333 с.

<sup>23</sup> См. об этом: Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Мн.: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

обеспечивается взаимодействием основных психических состояний в структуре психики»<sup>24</sup>.

Методика М.П. Фетискина<sup>25</sup> в данном исследовании, позволила изучить особенности адаптивности юношей и девушек. Результаты исследования адаптивности представлены в Таблице 1.4, расхождения между распределениями статистически достоверны ( $p < 0,05$ ).

Таблица 1.4  
Средние показатели параметров адаптивности по методике М.П. Фетискина

Параметры	Эмоционально деятельностная адаптивность	Социально психологическая адаптивность	$\chi^2$ -Эмпирическое
M	4,63	10,50	95,214
m	2,52	4,81	–

Способность к приспособлению к окружающей среде и при любых условиях – адаптация – широко изучена современной наукой. Исследователи используют различные критерии как основания для ее классификации. Е.В. Маслов выделяет активную и пассивную адаптацию. Активная адаптация, «когда индивид стремится воздействовать на среду с тем, чтобы изменить ее (в том числе и те нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить)». Пассивная адаптация имеет место, «когда он не стремится к такому воздействию и изменению»<sup>26</sup>.

По задействованной в этом процессе сфере принято выделять биологическую (эволюционный аспект, приспособление организма человека к условиям окружающей среды), физиологическую (акклиматизация к условиям внешней среды обитания), социальную (приспособление личности к социальной, культурной, этнической среде) и психологическую (приспособление психологических свойств личности и ее психических процессов и состояний) адаптацию. Уровень эмоционально деятельностной адаптивности характеризует эмоциональную гибкость в процессе деятельности, условно выделяют четыре таких уровня – от низкого до высокого. Результаты

<sup>24</sup> Валиуллина Е.В. Гендерные особенности психических состояний в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 11. С. 107

<sup>25</sup> Гребень Н.Ф. Психологические тесты для психологов, педагогов, специалистов по работе с персоналом – Мн.: Современная школа, 2012. С. 384

<sup>26</sup> Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия. – М.: Инфра-М, 2000. С. 170

исследования эмоционально деятельностной адаптивности представлены на круговой диаграмме (Рис. 1.3).

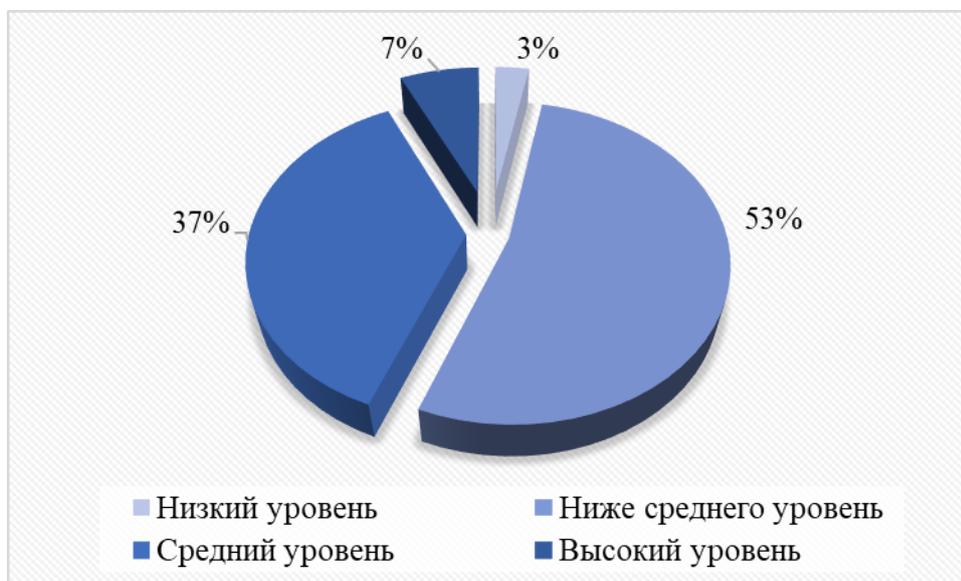


Рисунок 1.3. Процентное соотношение уровней эмоционально деятельностной адаптивности по методике М.П. Фетискина

«Механизмы психологической адаптации являются индивидуальными и субъективными, определяются конституциональными, психофизиологическими факторами, а также особенностями основных психических свойств личности. Способность к адаптации – адаптивность, рассматривается с нескольких позиций: социальная адаптивность (коммуникативный, социальный и межличностный аспект), психологическая адаптивность (свойства, состояния и процессы психических явлений), эмоциональная адаптивность (волевой, мотивационный и чувственно-эмоциональный аспект), деятельностная адаптивность (поведенческий, активный, деятельностный аспект)»<sup>27</sup>.

Как видно из представленных данных, подавляющее большинство опрошенных молодых людей (53%) продемонстрировали уровень эмоционально деятельностной адаптивности ниже среднего, 3% респондентов обладают низким ее уровнем. Для данного типа характерна слабая саморегуляция эмоциональных психических процессов, порой сложно найти адекватное объяснение своим чувствам и переживаниям, придать им реалистичное

<sup>27</sup> Валиуллина Е.В. Гендерные особенности психических состояний в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 11. С. 110

выражение, возможны проявления алекситимии. В деятельностном аспекте встречаются трудности встраивания в сам процесс, сложности в выборе наиболее успешной стратегии поведения, отсутствие достаточной мотивации к изменению стиля поведения.

Высоким уровнем обладают лишь 7% опрошенных, 37% респондентов показали средний уровень. Оптимальный уровень эмоционально-деятельностной личностной адаптивности способствует формированию стрессоустойчивости, адекватному восприятию негативных событий и фрустрирующих ситуаций, а также сохранению общей эмоциональной устойчивости и уравновешенности.

Уровень социально-психологической адаптивности свидетельствует о выраженности психологической лабильности поведения, условно выделяют пять таких уровней. Результаты исследования социально-психологической адаптивности представлены на круговой диаграмме (Рис. 1.4).



Рисунок 1.4. Процентное соотношение уровней социально-психологической адаптивности по методике М.П. Фетискина

В данном исследовании низким уровнем и ниже среднего уровнем социально-психологической адаптивности обладают 30% и 10% опрошенных, соответственно. Низкие возможности приспособления существенно влияют на эффективность деятельности, снижается работоспособность, падает общительность, не удается проявить коммуникативные навыки. У 28% респондентов выявлен средний уровень этого вида адаптивности. При таком

уровне адаптивности практически можно выработать необходимый стиль поведения для адаптации под новые условия, изменившиеся обстоятельства.

Высоким уровнем и уровнем выше среднего в социально психологической адаптивности обладают по 16% респондентов. Хорошая адаптированность, как актуальный фактический уровень адаптации, обеспечит не только эффективное преодоление сложных личных ситуаций, но и позволит помогать окружающим адаптироваться к новым условиям и справляться с переживаниями.

Корреляционный анализ был проведен при помощи  $r$ -критерия Спирмена (общие статистические значения критерия представлены в Таблице 1). Непараметрический критерий, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволяет статистически определить наличие и характер связи между интерпретационными показателями. Результаты представлены в Таблице 1.5 и Таблице 1.6.

Таблица 1.5

Корреляции между показателями мотивационного комплекса по методике К. Замфир и значениями психологических свойств по методике Г. Айзенка

Параметры	Тревожность	Фрустрация	Агрессивность	Ригидность
Внутренняя мотивация	- 0,048	- 0,221	0,062	- 0,172
Внешняя положительная мотивация	- 0,110	- 0,471 **	0,326 **	0,102
Внешняя отрицательная мотивация	0,212	- 0,012	0,222	0,235 *

Примечание: \* – корреляция статистически значима с  $p \leq 0,05$ ; \*\* – корреляция статистически значима с  $p \leq 0,01$ .

Как видно из представленных данных, значимая отрицательная корреляционная связь получена между показателями внешней положительной мотивации и параметрами фрустрации ( $p \leq 0,01$ ). Низкие значения уровня фрустрации могут способствовать повышению уровня положительной мотивации, появляется возможность нацеленности на поощрение, на сложно достижимые цели, на позитивные взаимоотношения; высокий же уровень фрустрации может привести к снижению эффективности деятельности, ее дезорганизации. Между параметрами внешней положительной мотивации и показателями агрессивности получена статистически значимая положительная зависимость ( $p \leq 0,01$ ). Определенный уровень агрессивности

необходим для активности в деятельности и успешного движения к цели, достижения максимального результата. Конструктивная агрессия позволяет отстаивать свою точку зрения, сохранять границы личного пространства, преодолевать препятствия на пути.

Статистически значимая положительная корреляция получена между показателями внешней отрицательной мотивации и параметрами ригидности ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше у личности желание избежать наказаний и критики в свой адрес, профессиональная стагнация, отсутствие сложно достижимых целей, тем выше уровень общей личностной ригидности. Отсутствие эмоциональной, когнитивной, поведенческой гибкости ведет к формированию мотивационной ригидности на фоне отрицательной мотивации деятельности.

Как видно из представленных данных, статистически значимая отрицательная связь получена между параметрами эмоционально-деятельностной адаптивности и показателями фрустрации ( $p \leq 0,01$ ). Для успешной адаптации в чувственном, волевом, мотивационном и поведенческом аспектах, обеспечиваемой эмоционально-деятельностным видом адаптивности, необходим средний или низкий уровень фрустрации (с понижением показателей фрустрации повышается уровень этого вида адаптивности, и наоборот).

Таблица 1.6

Корреляции между показателями адаптивности по методике М.П. Фетискина и значениями психологических свойств по методике Г. Айзенка

Параметры	Тревожность	Фрустрация	Агрессивность	Ригидность
Эмоционально-деятельностная адаптивность	0,177	- 0,571**	- 0,101	0,180
Социально-психологическая адаптивность	- 0,140	0,221	- 0,284*	- 0,307**

Примечание: \* – корреляция статистически значима с  $p \leq 0,05$ ; \*\* – корреляция статистически значима с  $p \leq 0,01$ .

Высокий уровень фрустрации будет негативно сказываться на способности к адаптации в эмоциональном и деятельностном плане: отчаяние, раздражение, разочарование, ощущение безвыходности, тревога и прочие отрицательные эмоции влекут за собой появление защитных реакций психики. «Психологические защиты противостоят стрессу, фрустрации, тревоге, участвуют в процессах психологической и эмоциональной

саморегуляции и стрессоустойчивости, обеспечивают формирование механизмов адаптивности личности»<sup>28</sup>.

Значимая отрицательная корреляция получена между параметрами социально психологической адаптивности и показателями агрессивности ( $p \leq 0,05$ ). Умеренные показатели агрессивности (низкий и средний ее уровни) обеспечивают активное приспособление личности к окружающей социальной среде, конструктивное установление межличностных отношений. Высокие показатели агрессивности способствуют нарушению социальной адаптивности и развитию социально психологической дезадаптации.

Значимая отрицательная корреляционная зависимость получена между параметрами социально психологической адаптивности и показателями ригидности ( $p \leq 0,01$ ). Для успешной социально психологической адаптивности необходима низкая ригидность, т.е. личностная гибкость и когнитивная лабильность. Первая для установления межличностных контактов, выбора конструктивного стиля общения, принятия социальных правил или условностей; вторая для приспособления психических процессов (эмоциональных, волевых и познавательных) к меняющимся обстоятельствам и при любых условиях.

Таким образом, внешняя отрицательная мотивация может быть обеспечена высоким уровнем общей ригидности личности, при минимальных «затратах», не меняя привычные способы поведения и стереотипы мышления, не прибегая к активным действиям, мотивы избегания неудач, страх наказаний или материальных потерь вполне способны обеспечить устойчивую мотивацию деятельности.

В свою очередь, при повышении ригидности значимо снижается уровень социальной и психологической адаптивности, сложности в установлении социальных контактов, в проявлении активности коммуникативной сферы сочетаются с негибкими характерологическими особенностями, ригидными формами психических процессов – эмоциональных, познавательных, волевых.

Внешняя положительная мотивация обеспечивается низким или средним уровнем фрустрации и оптимальным уровнем агрессивности. Способность находить решение, конструктивно действовать в сложной фрустрирующей ситуации в сочетании с определенным уровнем агрессивности может

---

<sup>28</sup> Валиуллина Е.В. Стратегии психологической защиты субъективной реальности личности // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 1 (18). С. 82

обеспечить подкрепление для внешней положительной мотивации и создать условия для эмоциональной саморегуляции.

Повышенный уровень агрессивности личности значительно снижает ее социально психологическую адаптивность и повышает показатели внешней положительной мотивации деятельности. Высокая ригидность оказывает влияние на повышение показателей внешней отрицательной мотивации, но снижает уровень социально психологической адаптивности личности. Средний или низкий уровень фрустрации ведет к повышению уровня внешней положительной мотивации. Адаптивное поведение человека, в психологическом и социальном плане формируется на фоне низкого или среднего уровня агрессивности, средних показателей фрустрации, достаточной гибкости лабильности всех психических процессов.

## Глава 2. Психологическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в ВУЗе

Подписание Болонской конвенции дало старт осуществлению в России новой модели медицинского образования. В этой связи в числе первоочередных: обеспечение качества подготовки специалистов, формирование высоко конкурентоспособной личности будущего врача, который сможет легко адаптироваться к меняющимся условиям современного общества.

В системе подготовки специалистов для здравоохранения страны особое место занимают первые 1,5- 2 года обучения в вузе. Именно в этот период происходит адаптация вчерашних школьников требованиям современной высшей школы. Процесс адаптации студентов в настоящее время несмотря на многочисленные исследования в этой области и предложенные рекомендации представляет серьезную проблему для педагогики высшей школы, так как вопрос об оптимизации адаптации до сих пор остается открытым. В этой связи одной из наиболее интересных и значимых научных проблем является проблема психологической поддержки личности. Ее востребованность психологической и образовательной практикой обусловлена самой ситуацией развития личности молодого человека на современном этапе развития общества.

Анализ психологической и медицинской научной литературы позволяет утверждать, что в юношеском возрасте любое изменение в виде деятельности является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье молодого человека. Выше сказанное даёт основания отнести проблему психологической поддержки студенчества в период адаптации к образовательному процессу вуза к числу наиболее актуальных проблем высшей школы.

Исследование проводилось на базе лечебного факультета Кемеровского государственного медицинского университета. Было опрошено 68 студентов первого и второго курсов. Средний возраст респондентов - 22, 3 года.

Известно, что феномен адаптации связан с овладением человеком новым видом деятельности, новой социальной ролью, изменением его социокультурного окружения.

Так, в концепции А.В. Петровского адаптация рассматривается как особый момент становления личности, от которого в значительной степени зависит характер её дальнейшего развития<sup>29</sup>.

В современной научной литературе под адаптацией студентов к обучению в высшем учебном заведении понимается процесс формирования и развития когнитивных, мотивационно – волевых и коммуникативных связей, определяющих функционирование студента в образовательной и социокультурной среде вуза<sup>30</sup>.

Формирование вышеуказанных связей характеризуются взаимовлиянием и их развитием происходит в комплексе. Данный факт важно учитывать при адаптации вчерашних школьников к обучению в высшем учебном заведении.

Задачи исследования:

- выявить этапы адаптации обучающихся к новым условиям образования и психолого-педагогические механизмы влияния на этот процесс;
- определить способы адаптации и барьеры, возникающие в её процессе;
- разработать рекомендации по осуществлению эффективной психологической поддержки студентов младших курсов к условиям обучения в медицинском вузе.

Адаптация современных студентов к новой социальной ситуации развития, возникающей в связи с поступлением в высшее учебное заведение, с одной стороны, подчинена общим закономерностям адаптационных процессов (возможны и процессы дезадаптации), а с другой - имеет ряд специфических особенностей, заданных конкретными особенностями современного медицинского вуза.

По оценке специалистов, причин, порождающих проблему дезадаптации студентов к условиям обучения в вузе несколько. Одной из них является, слабая преемственность между средней и высшей школой<sup>31</sup>. Думается, что не однозначно влияет на этот процесс возможность поступления в вуз по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ) по трём предметам. Не единичны случаи, когда абитуриент подаёт документы в

---

<sup>29</sup> Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2013. - № 3. – С.23.

<sup>30</sup> Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности Автореф. дис.к. психол..н. Иркутск, 1995. С.12.

<sup>31</sup> Шафажинская Н.Е. Психологический анализ саморегуляции личности в процессе социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза Автореф.дисс.к.псих.н. М.: МГПИ, 1982. С.13.

медицинский вуз не имея призвания к работе врача, и, как следствие, не может адаптироваться к новому для себя виду деятельности.

В ходе исследования было выявлено, что молодые люди, поступившие в вуз, как правило, не располагают знаниями о специфике вузовского учебного процесса и об учебной деятельности студента. В подавляющем большинстве они не знакомы с эффективными способами самоорганизации учебной деятельности, и это является важной причиной возникновения проблем при переходе от школьной системы обучения к вузовской. Ситуация осложняется большим объемом учебной информации, которую нужно освоить в кратчайшие сроки. Это вызывает у студентов-первокурсников психическое напряжение, что нередко приводит к разочарованию в выборе будущей профессии. Как следствие, более 5% студентов первокурсников добровольно прекращают обучение в университете<sup>32</sup>.

Адаптация происходит на протяжении всех лет обучения в вузе. Это процесс поэтапный и мотивирован субъектным отношением молодых людей к основным видам деятельности как в образовательной, так и социальной среде университета. Наиболее значимым периодом по праву считаются первые два года.

Результатом успешной адаптации, с необходимостью должно быть достигнуто отвечающее новым условиям качество когнитивных, мотивационно - волевых, коммуникативных связей. Оно находит своё отражение в вовлечённости обучающихся в учебную, творческую и исследовательскую деятельность в вузе; в умении рационально планировать времена на учебу и досуг; в стремлении узнать, освоить больше, чем предлагают учебные программы; в адекватном уровне самооценки; в проявлении коммуникативной компетенции в отношениях с коллегами и преподавателями и др. Степень сформированности вышеназванных связей и их устойчивость и определяет достигнутый уровень адаптации: низкий, средний или высокий<sup>33</sup>.

Ведущая роль в процессе адаптации отводится аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, в рамках которой происходит формирование необходимых для обучения умений и навыков, развитие креативных, дивергентных, логических качеств мышления обучающегося.

<sup>32</sup> Акименко Г.В., Михайлова Т.М. Адаптация студентов к условиям обучения в медицинском университете: психологические особенности и проблемы. Инновационное развитие науки и образования. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. с.147.

<sup>33</sup> Акименко Г.В. Учет личностных особенностей студентов как фактор результативности воспитательной работы в вузе // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей VI Международной научно-практической конференции / Г.В. Акименко, Т.М. Михайлова. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. С. 296.

Безусловно, процесс адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе должен быть управляемый. Это, в свою очередь, предполагает содействие формированию и становлению студенческой группы, учет характера взаимоотношений, складывающихся между студентами и преподавателями. Современная система образовательного процесса в медицинском вузе должна базироваться на личностно - ориентированном подходе и, как следствие, обеспечить необратимость процесса адаптации.

Как показали результаты исследования, в процессе адаптации можно выделить четыре качественно отличных друг от друга периода:

- Период, предшествующий адаптационному. Для него характерно формирование новых «идеальных» жизненных планов, связанных с будущей учебной деятельностью, создание предпосылок для успешного окончания учёбы в вузе, карьере врача и др.

- Период знакомства с вузом. Этот период отличается наличием противоречий между реальным положением дел и идеальными представлениями о студенческой жизни; постепенным осознанием сложившихся в вузе требований к обучающимся; выработкой линии поведения по отношению к ним; той или иной степенью успеваемости и социальной активности, формирующих статус в студенческой группе. Период продолжается от 6 месяцев до 1,5 лет и на это время приходится наибольшее число отчисленных из вуза. Причин много. Основные: академическая неуспеваемость или нежелания учиться по ранее выбранной специальности. Уже на этом этапе практически завершается адаптационный период у студентов из семей потомственных врачей.

- Первый период адаптации. Характеризуется формированием новых отношений личности к учебной и научно-исследовательской деятельности, улучшением показателей учебы, активным участием в общественной и спортивной жизни вуза.

- Нормативный период. Связан с относительно устойчивыми, реальными жизненными планами, стабильными показателями в учебе, включенностью в социокультурную жизнь университета. Это «период соответствия» нормативным требованиям вуза, носителями которых являются студенты, составляющие адаптированную часть коллектива и преподаватели.

Известно, что от того, как долго по времени и по различным, в том числе психическим «затратам», происходит процесс адаптации, зависят текущие и перспективные успехи обучающихся и, в целом процесс, их профессионального становления.

Анализ результатов тестирования по методике «Адаптированность студентов в вузе», показал, что 7% респондентов, обучающихся на 1 курсе, к концу первого года учёбы имели пониженный уровень адаптированности к учебной группе, 33% - средний уровень, 59% - повышенный. Также по результатам исследования было установлено, что только 7% респондентов имели пониженный уровень адаптированности к учебной деятельности, 26% - повышенный уровень, 66% - средний. Показательно, что студентов с высоким уровнем адаптированности к учебной деятельности выявлено не было. 57% обучающихся показали повышенный уровень интегративной адаптированности, 43% - средний. В целом, полученные результаты можно оценить как положительные, очевидно, что процент обучающихся, находящихся в зоне риска достаточно велик, а значит число дезадаптированных студентов в случае увеличения учебной нагрузки может возрасти..

Результаты исследования по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда позволили констатировать показатели в зоне «неопределенности» у 46,2% респондентов. Это подтверждает полученные ранее результаты.

Анкетирование по этой методике позволило выявить значимые для обучающихся проблемы, с которыми сталкивается более 60 % первокурсников. Это: интенсивная учебная нагрузка. В медицинском университете она составляет около 8 часов ежедневно в аудитории и 3-4 часа самоподготовки. В силу того, что в период обучения в школе на ряд дисциплин обращали недостаточно внимания, в вузе их изучение породило дополнительные проблемы. К числу таких дисциплин традиционно относятся: физика, иностранный язык, гуманитарные дисциплины. Более 24% респондентов испытывали проблемы в построении межличностных отношений как в группе, так и с преподавателями.

И самое главное, студенты младших курсов, не всегда осознавая это, переживают эмоциональный дискомфорт так как оказались в незнакомой социокультурной среде, и одновременно большинство оказались в ситуации, когда необходимо самостоятельно планировать свой бюджет, жить в общежитии вместе с чужими людьми и пр. Такого рода психологическое напряжение может привести к дезадаптации.

В числе причин медленных темпов адаптации обучающихся - несогласованность в педагогическом взаимодействии между преподавателями и студентами при организации учебного процесса.

Взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения долгое время рассматривалось как система, в которой доминирующая роль

принадлежала преподавателю. Как показали исследования, это задерживает формирование активной позиции обучающегося в учебном процессе. Преодоление этого противоречия – это вопрос не только личных взаимоотношения в парадигме «обучающий – обучающиеся», а скорее проблема устаревших технологий, используемых в современном образовании.

Проблемой является и то, что на практике отсутствует единство у преподавателей в действиях и требованиях к студентам у преподавателей, работающих в разных группах. Это, как правило, приводит к непониманию требований и когнитивному диссонансу. Как следствие, негативно отражается на отношении к преподавателю и учёбе в вузе в целом.

Под психолого - педагогической поддержкой адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе следует понимать включенную в общий образовательный процесс специальную деятельность преподавателей, направленную на оказание помощи студентам в освоении особенностей учебного и воспитательного процессов вуза, посредством создания и реализации комплекса педагогических условий, способствующих активизации личностного саморазвития студентов<sup>34</sup>.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что процесс адаптации студентов младших курсов может протекать более продуктивно при целенаправленной психологической поддержке дезадаптивных обучающихся как со стороны преподавателей, так и однокурсников<sup>35</sup>.

На успешность данного процесса и выбор формы психологической поддержки влияют, как адаптационные способности студентов младших курсов, так и их индивидуально-психологические особенности (темперамент, акцентуация характера, стиль мышления и уровень развития мыслительных способностей, темперамент, и др.). Выявить их помогают, в частности, практические занятия по курсу «Психология и педагогика».

На основании данных, полученных в результате наблюдения за поведением адаптирующихся студентов, можно выделить пять основных способов адаптации: - «эгоцентрический». Его отличает желание молодого человека самоутвердиться даже за счет других, мощная самопрезентация. Этот способ в большей степени характерен для людей с заниженной самооценкой, эмоционально неустойчивых, отличающихся низким уровнем толерантности

<sup>34</sup> Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации. Автореф дис. канд. психол. наук. СПб, 1999. С.20.

<sup>35</sup> Долгова В. И., Кондратьева О. А., Нижегородцева Е. С. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 67.

по отношению к фрустрации;

- «неустойчивый». При таком способе адаптации студенты демонстрировали, с одной стороны, конформность, а с другой - импульсивное поведение.

- «экстравертированный». Используя его человек ориентируется на поддержку и одобрение окружающих. В большей степени характерно для людей истероидной акцентуации характера.

- «лицемерно - конформистский». Те, кто его используют, демонстрируют ориентировку на социальное одобрение, они неискренни, расчетливы в поведении. - «агрессивный». Выбирая этот способ адаптации, человек демонстрирует скрытую агрессию, готовую прорваться наружу при любой конфликтной ситуации<sup>36</sup>.

По сути все вышеперечисленные способы адаптации являются производными от двух основных адаптационных стратегий: пассивной и активной. Последнюю выбирают люди высокоэнергетичных психотипов акцентуации характера по теории К. Леонгарда.

Активная адаптационная стратегия может быть и со знаком минус, отрицательной, направленной на разрушение уже сложившейся системы и предлагаемых условий. В этом случае человек сознательно сопротивляется предъявляемым требованиям, не предлагая ничего взамен. Скорее всего, такое поведение человека мотивировано желанием быть непохожим на других. Важно, что выбирая (сознательно или бессознательно) такой способ адаптации, человек больше теряет, хотя его потребности, предполагающие выживание в новой, пока малознакомой среде, в целом удовлетворяются.

Исследование показало, что студенты, избирающие агрессивный способ адаптации, не умеют слышать других людей, не способны к адекватной эмоциональной самооценке своих поступков. Как следствие, такие люди практически неуправляемы и повлиять на них обычными способами практически невозможно. В психологической поддержке они не нуждаются.

Основная задача преподавателей в этой ситуации всё же заключается в том, чтобы помочь таким студентам пересмотреть свою позицию по отношению к себе и своим коллегам, выбрать адекватный ситуации способ адаптации к новым условиям обучения и жизни в студенческом сообществе.

В результате анализа учебно-методической литературы, изучения современного опыта профессиональной подготовки студентов в медицинских вузах выявлен ряд противоречий, влияющий на процесс адаптации: между

<sup>36</sup> Дерманова И.Б. Особенности психологической диагностики в исследовании адаптации студентов: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1990. С.24.

объективно меняющимся содержанием образования, определяющим новое культурно - образовательное пространство, и существующей на практике модели образовательного процесса, сдерживающим развитие студентов; между объективно существующей потребностью современной высшей школы в обновлении технологий обучения, смещении акцентов на самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу обучающихся и низким уровнем психологической активности по включению в практику работы инновационных технологий и форм психологической деятельности, что препятствует эффективному росту профессиональной компетенции студентов и др.

Результаты исследования свидетельствуют, что преодолению сложившихся противоречий может способствовать создание в вузе креативной образовательной среды, способствующей развитию учебной активности студентов и их личностному саморазвитию.

Включенные в креативную образовательную среду студенты, лучше понимают себя и других людей, развивают способность к самоконтролю, имеют возможность реализовать свой внутренний потенциал, параллельно происходит наращивание их адаптивных способностей. Обучающиеся начинают лучше осознавать свое соответствие или несоответствие требованиям креативной среды. При осознании несоответствия, они способны выстроить программу саморазвития исходя из требований, выдвигаемых новым социальным сообществом.

Реализовав программу самосовершенствования, студенты начинают активнее реализовывать свое стремление самореализации. И только через самореализацию происходит самоутверждение человека в новой среде, завершение адаптации в ней<sup>37</sup>.

Поскольку креативная образовательная среда - это среда активности и творчества, то и личность молодого человека, «погруженная» в эту среду, согласно законам синергетики, сама приобретает подобные качества.

Таким образом, в результате «погружения» в креативную образовательную среду вуза студенты становятся активными субъектами своей жизнедеятельности, приобретают субъектный опыт преодоления сложных

---

<sup>37</sup> Акименко Г.В., Михайлова Т.М. Адаптация студентов к условиям обучения в медицинском университете: психологические особенности и проблемы. Инновационное развитие науки и образования. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. С.153.

Акименко Г.В. К вопросу о реализации личностного потенциала студентов медицинского университета в процессе освоения курса «Психологии и педагогики» // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. Сборник статей XI Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. С.210.

ситуаций, становятся способными занять достойное положение в вузовском сообществе. Все это способствует эффективной адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе<sup>38</sup>.

Образовательный процесс вуза, становясь одним из элементов социальной ситуации развития студентов, обуславливает появление основных новообразований юношеского возраста - профессионального и личностного самоопределения и готовности к жизненному самоопределению. Таким образом, чем полнее студент включен в креативную образовательную среду вуза, тем продуктивнее протекает процесс его саморазвития, тем выше его способность к адаптации. Чем полнее студенты включены в жизнедеятельность коллектива академической группы, тем сплоченнее становится коллектив, выше удовлетворенность студента своим положением в коллективе и выше способность адаптации в нем. Чем активнее осуществляется обучение студентов эффективным способам и приемам учебной самоорганизации, тем быстрее у них развивается способность самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, что способствует более быстрой и эффективной адаптации к учебному процессу вуза.

В результате исследования была сформулирована система критериев и показателей успешности протекания процесса адаптации в вузе. К их числу, на наш взгляд, можно отнести следующие факторы: актуализация личностного саморазвития студентов; удовлетворенность обучающегося своим положением в коллективе академической группы; умение самостоятельно осуществлять учебную деятельность. Данные критерии позволяют проводить постоянный мониторинг эффективности протекания процесса психологической поддержки адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в медицинском вузе.

На основе выявленных частных закономерных связей процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе нами были сформулированы педагогические принципы, которые могут помочь в реализации адаптационных программ. Это принцип: сотворчества преподавателей и студентов; ориентации преподавателей на саморазвитие студентов; принцип организации совместной деятельности, которая увлечёт студентов; принцип опоры педагогической деятельности на развитие сплоченности

---

<sup>38</sup> Акименко Г.В. К вопросу о инновационных подходах в преподавании курса «Психологии и педагогики» в рамках интеграции российской системы высшего образования в единое европейское образовательное пространство // Актуальные вопросы повышения качества непрерывного медицинского образования. Материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / Г.В. Акименко, Т.М. Михайлова. Кемерово: Кемеровский государственный медицинский университет. 2017. С.125..

студенческого коллектива; принцип направленности педагогической деятельности на развитие самостоятельности студентов в организации и реализации учебного процесса.

Полученные нами данные позволяют предложить ряд мер, направленных на совершенствование управления процессом адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе. В их числе: знакомство с вузом и будущей профессией (не абстрактная, а предметная мотивация получения профессии врача; коррекционная работа преподавателей кураторов, заместителей декана по воспитательной работе; целенаправленное формирование навыков тайм-менеджмента и др.

Реализация этих мер должна осуществляться с учётом следующих факторов: состояние здоровья и устойчивые психологические особенности личности; образовательная и социокультурная среда обитания в группе, на факультете, в университете; качество взаимодействия с субъектами образовательного пространства, которые могут ускорить как процесс адаптации, так и процесс дезадаптации.

Эффективность реализации психологической поддержки студентов к образовательному процессу вуза определяется следующими условиями:

- системность и целенаправленность психологической поддержки;
- учёт психологических особенностей личности обучающегося;
- направленность психологической поддержки на формирование ситуации развития личности и тех её параметров, которые являются значимыми в адаптационный период на младших курсах;
- освоение преподавателями, кураторами старшекурсниками - тьюторами психолого-педагогических технологий, направленных на компенсацию или нейтрализацию проблемных, дезадаптирующих факторов, оказывающих негативное воздействие на первокурсников.

Процесс преодоления трудностей адаптации в вузе студентами может быть путем создания информационных, социальных, организационных и психолого-педагогических условий в вузе. В числе эффективных информационных мер могут быть и занятия по курсу «Психология и педагогика»<sup>39</sup>. В рамках практических занятий обучающимся предоставляется возможность провести своевременную диагностику проблемных факторов, вызывающих психологическую дезадаптацию. Знание общей и возрастной психологии в

<sup>39</sup> Акименко Г.В. Индивидуализация обучения в вузе как условие его эффективности: психолого-педагогический аспект // Актуальные вопросы повышения качества непрерывного медицинского образования. Материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Кемерово: Изд-во: Кемеровский государственный медицинский университет, 2017. С. 75.

целом является важнейшим фактором повышения эффективности адаптационных процессов. При этом лекционные и практические занятия позволяют обеспечить важный в этот период баланс психологического знания, преподаваемого студентам и психологического опыта, который студенты получают как в процессе деловых игр и тренингов.

Социально-психологическая служба университета оказывает психологическую помощь и поддержку в первую очередь студентам младших курсов.

Таким образом, процесс адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе является необходимым условием их профессионального и личностного становления. Этот процесс способен протекать более продуктивно при целенаправленной психологической поддержке, которая может быть эффективной, если: в вузе создается креативная образовательная среда.

В период адаптации студентов к образовательным условиям вуза молодым людям так же необходима психологическая поддержка как со стороны преподавателей, так и со стороны коллег. Как результат у студентов укрепляется чувство уверенности в себе, создающее предпосылки для личностного и профессионального развития. Координация же двух названных состояний позволит студенту выйти на уровень самореализации, что является высшей ступенью процесса адаптации.

### Глава 3. Психология самоотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях

Проблема дисморфофобий становится все более актуальной в обществе. Наблюдается устойчивый рост недовольства людей различными сферами жизни, и в особенности собственным телом: внешностью, весом, пропорциями фигуры. Недовольство собой и своим телом давно уже стало широко распространенным явлением, а «социализация и нормализация» дисморфофобии заставляет обратить на нее внимание врачей, социальных работников и клинических психологов<sup>40</sup>. Актуальность психологических аспектов дисморфофобий подтверждается и статистическими данными, отражающими высокий уровень распространенности данного расстройства.

Одним из важнейших отношений социального бытия человека является его отношение к себе. Любое проявление человека, как социального субъекта сопровождается включением в данный процесс его самоотношения. Самоотношение является для психологии традиционным объектом исследования и не исчезает из ее поля зрения со времен У. Джеймса, Д.Н.Узнадзе, И.С.Кон, Н.И.Сарджвеладзе, А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.Г.Чесновой<sup>41</sup>.

В последнее время накоплены богатейшие теоретические и экспериментальные данные изучения самоотношения, как объекта психологического анализа, раскрыты механизмы его формирования, особенности функционирования и строения, к наиболее употребляемым категориям, раскрывающим понятие самоотношения, как аспекта сущности отношения человека к себе, можно отнести следующие категории понятий, которые и складывают представление о том, что такое самоотношение «общая» или «глобальная самооценка», «самоуважение», «эмоционально-ценностное отношение к себе». Арина Г. А., Николаева В.В, Леви Т.С. отмечают важность связи самоотношения и феномена телесности, рассматривая феномен телесности, Арина Г. А., Николаева В.В. отметили множественность, его многообразие и измерение в виде соотношений телесного и духовного, временного и

<sup>40</sup> Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: «Мицниереба», 1974.

<sup>41</sup> Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Введение в гендерные исследования / Под ред. И.Жеребкиной –Харьков, 2001.

Кон И. С. Открытие «Я». -М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

пространственного, биологического, социального и культурного, на почве внутриличностного конфликта между душой и нашим телом в юношеский период, имеющих дисморфофобические реакции, может возникать потребность как-то скрыть свои «мнимые» или незначительные недостатки. Молодые люди начинают активно подключать к процессу сокрытия. Адаптивные механизмы защиты такие, как «проекция», «отрицание», «компенсация», «рационализация, на почве этих защитных механизмов возникают определенные черты личности способные «защитить» саму личность от фрустрирующих обстоятельств, связанных с «внутренними конфликтами», «самообвинением» и проявлением этих фрустрирующих обстоятельств в виде агрессии, высокомерия, злости, тщеславия, депрессивно-тревожных черт, жалости к себе, аффектированной манеры поведения, низкой устойчивостью к критике со стороны окружающих, лживости, сверхценными или бредовыми идеями ревности, собственной ущербности или грандиозности, демонстративным попыткам суицида и самоповреждения, последней черте, в виде проявления аутоагрессивных тенденций. Можно сказать, что существует особая категория лиц, у которой настолько явно проявляются «внутренние конфликты», что они не способны противостоять им, в связи с чем наносят себе самоповреждения и чаще всего эта же неспособность толкает их на крайний шаг - самоубийство, дисморфофобические реакции доходят до той степени крайности, что личность начинает выискивать в себе недостатки, уродство, закрывается в себе и начинает враждебно реагировать даже на малейшие упоминания о себе и своем внешнем виде, обычный комплимент со стороны окружающих у такой личности способен вызвать «приступ» подозрительности, настороженности и враждебности в адрес окружающих, на такой «благоприятной почве», «внутренние конфликты», «самообвинения», защитные механизмы начинают активное проявление на нашей телесной составляющей, и если наши чувства тоже больны и не выходят из нас, наше тело начинает болеть, это проявляется в виде психосоматических реакциях, которые и являются проявлением адаптивных стратегий личности, попавшей под влияние собственной внешности, которая и вызывает внутриличностный конфликт и неспособность вытеснить негативные эмоции. Появляются проблемы в желудочно-кишечном тракте, сердечно-сосудистой системе, спазматических болей в различных частях тела, истощении жизненных сил личности.

### *3.1. Психология самооотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях*

В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого понятия как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ работ, посвященных изучению отношения человека к себе, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий.

Можно назвать такие понятия как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самооотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий как «установка» (Д.Н.Узнадзе), «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), «отношение» (В.Н.Мясищев), «аттитюд» (M.Rosenberg, R.Wylie, S.Coopersmit), «социальная установка» (И.С.Кон, Н.И.Сарджвеладзе), «чувство» (С.Л.Рубинштейн)<sup>42</sup>.

Термин «самоотношение» был введен грузинским психологом Н.И. Сарджвеладзе. В настоящее время в отечественной психологии доминирующим является категория «эмоционально-ценностное самооотношение»<sup>43</sup>.

В психологической литературе можно встретить такие специфические обозначения чувства человека в адрес самого себя как гордость или стыд, высокомерие, тщеславие, самопочитание, заносчивость, чувство собственного достоинства, и противоположные им – скромность, смирение, сострадание, застенчивость, уничижение, сознание собственного позора, чувство неполноценности, недовольство собой. Близким глобальной самооценке по своей содержательной нагрузке является разработанная в рамках аналитической психологии категория «чувство уверенности в себе». И.С. Кон определяет самоуважение как эмоциональный компонент особой установочной

---

<sup>42</sup> Леви Т.С. Отношение к телу в структуре самооотношения // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №3.–С. 72–75.

<sup>43</sup> Сарджвеладзе Н.И. Структура самооотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: «Мицниереба», 1974.

Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.

системы «образа Я», как «личное ценностное суждение, выраженное в установках индивида к себе (одобрении или неодобрении), которые указывают в какой мере индивид считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным»<sup>44</sup>.

Отношение человека к себе определяется как установочное образование и представителями школы Д.Н. Узнадзе. В данной традиции концептуальная модель самоотношения как социальной установки наиболее детально разработана Н.И. Сарджвеладзе. Этот исследователь впервые ввел «самоотношение» в научный обиход как специальное понятие, классифицируя его как подкласс социальной установки. Самоотношение определяется как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя.

Бабиянц Д., Коломийченко К. А., Хажуев Е. В. проводили исследование, в котором рассматривали особенности самоотношения у студентов различных специальностей, которые занимались гендерно-неспецифическими видами деятельности связанными с профессиональной деятельностью получаемой в ходе обучения, а также формирование Я-образа в период обучения. В статье излагается позиция, что психологические особенности самоотношения, активно формируются в период ранней юности, поскольку этот период характеризуется активным межличностным взаимодействием, поиском своего места в мире и вхождением в систему общественного воспроизводства, формированием социально-нравственных оценок, уровнем социальной адаптивности. Ряд авторов отмечают, что самоотношение может проявляться в эмоциональном отношении к собственному Я и состоять из таких компонентов, как: самоуважение, самопринятие, любовь к себе, самооценка, самоуверенность, самоуничижение, самообвинение. Авторы также отмечают, что самоотношение формируется наравне с личностью, как структура личности - самоотношение формируется, прежде всего, в межличностном взаимодействии под воздействием многих внешних и внутренних психологических факторов. Одним из таких факторов является восприятие собственной телесности. Так, Т.С. Леви отмечает:

---

<sup>44</sup> Лабунская В. А., Дроздова И. И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 202–226.

«Отношение человека к своему телу является неотъемлемой частью самоотношения и аккумулирует в себе его суть»<sup>45</sup>.

М.М. Бахтин, В.В. Столин, – представители теории социализации в развитии Я-концепции, указывают на то, что самосознание диалогично, т. е. отношение к себе развивается и существует в форме внутреннего диалога. Поэтому способ самопрезентации может быть как субъектным, так и объектным, и оба они реализуются через когнитивную активность. Личность по отношению к себе занимает позицию наблюдателя, дистанцируется от себя самой, и тогда самость имеет инструментальную, а не терминальную ценность. По мнению многих отечественных психологов, отношение человека к себе является базовым конструктом личности, поскольку влияет на установление отношений, на достижение целей, на способы формирования и достижения в кризисных ситуациях (С.Р. Пантлеев, В.В. Столин, Н.Ю. Хусаинова). Позитивное самоотношение базируется на вере человека в собственные силы, в свою самостоятельность, обуславливает меньшее поглощение своими внутренними проблемами, снижает частоту психосоматических расстройств (Д.В. Желателев, А.П. Корнилова, О.Г. Лопухова, Г. И. Морева, Т. П. Шарай, С. Г. Якобсон)<sup>46</sup>.

Отмечено, что все теории развития самоотношения сосредоточены на особенностях, свойственных тому или иному возрастному периоду, однако две темы, несомненно, проходят через весь процесс развития самоотношения независимо от возраста. Это - роль семейных отношений и роль значимых других. Родители, группа сверстников, учителя, осуществляя обратную связь, оказывают непосредственное влияние на развитие самоотношения индивида.

В психологии выделяются факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование самоотношения, а именно: поведение родителей

---

<sup>45</sup> Арина Г. А., Николаева В.В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа // Психология телесности между душой и телом / Ред.-сост. В.П.Зинченко, Т.С.Леви.–М.: АСТ, 2007.–С. 222–235.

Арина Г. А., Мартынов С.Е. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. – 2009. – №4.–С. 105–114.

<sup>46</sup> Лабунская В. А., Дроздова И. И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 202–226.

(в детстве ребенка) , то как воспринимал поведение родителей может сказаться не лучшим образом на дальнейшей жизни человека, (стиль семейного воспитания), роль значимых других, взаимосвязь самооценки с социально-психологическим статусом , связь самооценки с педагогической оценкой.

Если говорить о психологических особенностях самоотношения, то нельзя не отметить связь самоотношения с отношением к собственному телу, об этом явлении есть ряд научных статей. Отношение к себе с точки зрения довольства или недовольства своим телом, различными его частями и индивидуальными особенностями является существенным компонентом сложной структуры самооценки и имеет огромное влияние на самореализацию личности во всех сферах жизни.

Мак - Кендлес рассматривает Я - концепцию как совокупность ожиданий, а также оценок, относящихся к различным областям поведения, с которыми эти ожидания связаны. Ожидания юноши и отвечающее им поведение определяются его представлениями о себе.

Каждый из элементов Я - концепции может существовать в трех модальностях: Я - реальное: представление индивида о том, каков он есть на самом деле; Я - зеркальное (социальное): представление индивида о том, как его видят другие люди; Я - идеальное: представление индивида о том, каким бы он хотел быть<sup>47</sup>.

Как уже отмечалось ранее самоотношение неразрывно связано с процессом формирования личности, следующий автор отмечает, что самоотношение есть личностное образование, а поэтому его строение и содержание может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта, "социальных ситуаций развития", а также тех видов деятельности, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности. Большая часть оценок себя обусловлена соответствующими реальными стереотипами, бытующими в той или иной социальной среде.

Самооценка предполагает критическое отношение к себе, постоянное примеривание своих возможностей к предъявляемым жизнью требованиям, умение самостоятельно ставить перед собой осуществимые цели, оценивать течение своей деятельности и ее результаты. Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Куперсмит называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается

---

<sup>47</sup> Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.

постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самооценности, значимости. Таким образом, низкая самооценка предполагает непринятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Самоотношение изменяется в соответствии с получаемой индивидом обратной связью. Само по себе присутствие других людей может влиять на манеру поведения и на оценку своего поведения. Личность может усиливать социально желаемые и исключать социально неприемлемые формы поведения, и это оказывает определенное влияние на его самовосприятие.

Внешний облик и его влияние на жизнь человека, оценку его личностных свойств психология внешнего облика на протяжении всей истории ее развития обращается к изучению отношения, восприятия внешнего облика, факторов определения его привлекательности. В последнее время все чаще появляются исследования, в которых рассматриваются взаимосвязи между «внешним обликом и субъективным благополучием человека» в процессе лонгитюдного исследования установили, что мера привлекательности внешнего облика позитивно коррелирует с показателями субъективного благополучия, с оценками качества жизни и имеет обратно пропорциональные связи с проявлениями негативных состояний и депрессий. С выводами приведенной выше работы согласуются данные исследования, выполненного Е. В. Белугиной, в котором она зафиксировала феномен влияния самоотношения к внешнему облику на удовлетворенность жизнью, на оценку различных этапов жизненного пути. Е. В. Белугина показала, что чем выше самооценка внешнего облика, тем выше удовлетворенность им, тем выше удовлетворенность жизнью. Мера привлекательности внешнего облика влияет на оценку здоровья человека, на приписывание ему позитивных/негативных качеств личности<sup>48</sup>.

Внешний облик наделяется большим количеством функций, ему приписываются не только индикативные, регулятивные функции, но также функции укрепления самооценки, повышения аттрактивности, получения одобрения, уважения, увеличения влияния на других, выстраивания властных отношений. Эти функции внешнего облика отмечаются в процессе рассмотрения роли внешнего облика в молодежной среде, в которой

---

<sup>48</sup> Белугина Е. В. Внешний облик как культурно-исторический феномен // Российский психологический журнал. – 2012. – № 3. – С. 58–65.

распространены предубеждения: привлекательный внешний облик может обеспечить большим количеством друзей, с его помощью легче получить одобрение и т. д., предполагая, что отношения между телом удовлетворению изображения и психологического благополучия<sup>49</sup>.

Существуют такие предубеждения не только в молодежной среде. Они характерны и для других социальных групп, с самооценкой внешнего облика связывают оценку своих качеств личности, например, общительности, отзывчивости, честности, доброты, основной проблемой является проблема принятия молодыми людьми своего внешнего облика.

В раннем юношеском возрасте происходит бурный рост, развитие и перестройка организма, сопровождающийся неравномерность физического развития. Осознавая это, юноша стесняется и старается замаскировать свою нескладность, недостаточную координацию движений, принимая порой неестественные позы, пытаясь бравадой, нарочной грубостью отвлечь внимание от своей наружности, даже легкая ирония и насмешка в отношении его фигуры, позы или походки вызывает часто бурную реакцию, юношу угнетает мысль, что он смешон и нелеп в глазах окружающих.

Каминская Н.А. описывает анализ характеристик образа тела, формирующих отношение личности к своему внешнему облику, описание которых недостаточно представлено в психологической литературе. Процесс создания непротиворечивого образа физического «Я» и поддержания положительной эмоциональной оценки своего тела рассматривается через идею присвоения личностью компонентов своего внешнего облика, происходящего на протяжении всего жизненного пути. Он понимается как особая психологическая задача, адресуемая личности как интегративному образованию, сохраняющему и поддерживающему собственную целостность<sup>50</sup>.

Присвоение и построение непротиворечивого образа физического «Я», выработка эмоционального отношения к своему телу представляет собой особую задачу для личности. Данный процесс может осуществляться с разной степенью успешности. Из общего потока работ можно выделить те, в которых рассматривается влияние гендера лица на оценку его

---

<sup>49</sup> Заржицкая О. А. Образ тела как предмет психологического исследования // Журнал практического психолога. – 2013. – № 7. – С. 12–19.

<sup>50</sup> Корнилова А. П., Якобсон С. Г., Морева Г. И., Шарай Т.П. Влияние отношения к своему телу и половой принадлежности на самоотношение личности. – П.: Изд-во ПГУ, 2008.–С. 91., Психология телесности / Под ред. В.П.Зинченко, Т.С.Леви.–М., 2013. – 731 с.

привлекательности, а также исследования, в которых изучалось влияние привлекательности одного из партнеров на оценку аттрактивности другого партнера противоположного пола.

Таким образом, можно заключить, что на возникновение дисморфофобических реакций влияет не только уровень самооотношения к себе и собственному телу, но и еще образ телесного «Я», ведь мы принимаем многие вещи, которые происходят с нами за чистую монету, а именно то, что зарождает в нас общество, СМИ, семейные отношения. На определенной стадии жизни, а именно в период юности мы часто стараемся скрыть свои мнимые недостатки, погружаясь в себя, навязывая себе неправильные жизненные устои и нормы, которые негативно сказываются на нашем физическом и эмоциональном облике.

#### *Феномен самооотношения в психологии*

Самоотношение в глобальном понимании нечто иное как специфика личности отношения к себе и своему собственному «Я».

К наиболее употребляемым понятиям способным прояснить, что же такое самооотношение относятся наиболее частые категории употребления терминологии «общая» или «глобальная самооценка», «самоуважение», «самоотношение» и «эмоционально-ценностное отношение к себе». Наиболее устоявшимся термином является термин «глобальная самооценка».

В ряде источников этот термин принципиально разводится с термином «самопознание». Так, западные психологи в самопознании традиционно обнаруживают причину и смысл собственного поведения человека, его отношения к другим людям, в то время как самооценка подчеркивает позитивный или негативный модус восприятия себя, своих возможностей, качеств, места среди других людей. Для обозначения самопознания как когнитивного блока самосознания личности (когнитивная самооценка, интеллектуальная, когнитивный уровень «образа Я») западные психологи чаще всего используют такое понятие как «self-evaluation»<sup>51</sup>.

В отечественной психологии под глобальной самооценкой преимущественно понимается особое аффективное образование личности, которое является результатом интеграции самопознания и эмоционально-ценностного самооотношения или общее чувство «за» или «против» себя как

---

<sup>51</sup> Heider N., Spruyt A., De Hou W.J. Implicit beliefs about ideal body image predict body image dissatisfaction // Front. Psychol. 2015. Vol. 6. P. 1402. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01402.

совокупность позитивных и негативных моментов самоотношения. В процессе формирования глобальной самооценки психологи обнаруживают такие механизмы как проекция осознаваемых качеств на внутренний эталон, суждение индивида о самом себе, относящееся к степени, в которой он или какие-либо аспекты его «Я» соответствуют желаемым свойствам, сравнение реального «Я» с идеальным «Я», отражение субъектом информации о себе с точки зрения определенной системы ценностей, личностное суждение о собственной ценности, отражающее субъективную значимость «Я», оценка своих характеристик как способствующих или препятствующих самореализации, оценка личностью реализации своего «Я», своей успешности И.С.Кон утверждает, что анализ формирования механизмов глобальной самооценки, что в ее основании обнаруживаются такие процессы как усвоение субъектом внешних оценок (это может быть и непосредственное отражение чужих оценок, и равнение на генерализированного другого), социальное сравнение по признакам «лучше – хуже» или «похожий – непохожий» и самоатрибуция, когда индивид заключает о себе и о своих внутренних состояниях, наблюдая и оценивая свое поведение в различных ситуациях.

Традиционно глобальная самооценка личности рассматривается как производная от ее частных самооценок. Выделяют три подхода в описании механизмов формирования глобальной самооценки из частных самооценок:

- глобальная самооценка как конгломерат частных самооценок, которые связаны с различными аспектами Я-концепции;
- как интегральная самооценка частных аспектов, взвешенных по их субъективной значимости;
- как иерархическая структура, включающая частные самооценки, интегрированные по сферам личностных проявлений и в комплексе составляющие обобщенное «Я», которое находится наверху иерархии.

Самоотношение как свойство личности теснейшим образом связано с целями ее жизни и деятельности, с ее ценностными ориентациями, выступает важнейшим фактором образования и стабилизации ее единства. Выступая устойчивой личностной чертой, самоотношение тесно связано с другими свойствами личности, особенно волей. Оно влияет на формирование содержания, структуры и формы проявления целой системы психологических особенностей личности.

Человек с низким самоуважением – это человек с устойчивым чувством неполноценности, ущербности, ранимостью, чувствительностью к внешним воздействиям, оторванностью от реального взаимодействия с другими людьми. В сфере деятельности такое отношение к себе может

проявляться в непоследовательности и нерешительности. Личность с пониженным самоуважением отличается неустойчивым внутренним миром, не обладает твердой и последовательной линией поведения в общении, во взаимоотношениях с другими людьми.

В психологической литературе можно встретить такие специфические обозначения чувства человека в адрес самого себя как гордость или стыд, высокомерие, тщеславие, самопочитание, заносчивость, чувство собственного достоинства, и противоположные им – скромность, смирение, сострадание, застенчивость, уничижение, сознание собственного позора, чувство неполноценности, недовольство собой.

Близким глобальной самооценке по своей содержательной нагрузке является разработанная в рамках аналитической психологии категория «чувство уверенности в себе».

Итак, глобальная самооценка является тем психологическим понятием, в котором наиболее детально отображена такая сторона отношения человека к себе как его чувство в адрес «Я». Это чувство является устойчивым психическим образованием и обнаруживает себя как личностная черта (свойство, смысловая диспозиция). В результате взаимодействия указанных компонентов с потребностно-мотивационной сферой личности отношение к себе включается в процесс деятельностной и личностной саморегуляции, стимулирует развитие познавательной и личностной субъектности человека.

В психологии представлено огромное количество исследований, в которых установлена тесная связь между отношением личности к себе как к субъекту жизненных отношений и ее поведением. В них отмечается, что высокое самоуважение личности выступает условием ее максимальной активности, продуктивности в деятельности, реализации творческого потенциала, влияет на свободу выражения чувства, уровень самораскрытия в общении. Позитивное устойчивое самоотношение лежит в основании веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности. Люди с позитивным самоотношением менее поглощены своими внутренними проблемами, гораздо реже страдают психосоматическими расстройствами. Одним из мотивов,

побуждающих человека соблюдать моральные нормы, является его стремление сохранить положительное самоотношение<sup>52</sup>.

В то же время негативное самоотношение является источником различных трудностей в общении, поскольку человек с таким отношением к себе заранее уверен в том, что окружающие плохо к нему относятся.

### *Феномен Телесности.*

Актуальность проблемы феномена телесности обуславливается в первую очередь тем, что любой вид деятельности человека проходит через его тело. Феномену телесности посвящены научные работы в области философии, социологии, культурологии, психологии. Феномен телесности является сложным и многомерным, что создает трудности в его изучении и описании.

Рассматривая феномен телесности, мы можем выявить, насколько множественны его измерения. Данный феномен включает в себя телесное и духовное; временное и пространственное; биологическое, социальное и культурное. Существующие на настоящий момент исследования тела и телесности отражают целый ряд вопросов: исследование статуса телесности, изучение проблемы телесности в контексте истории; интерпретация «телесных схем» в психоанализе с опорой на идеи З. Фрейда; анализ соотношения телесного и духовного в психологии и психотерапии. В исследовании телесности можно выделить два основных подхода: социокультурный и экзистенциально-феноменологический. С позиции социокультурного подхода телесность рассматривается в качестве социокультурного феномена, обладающего значениями и смыслами, а также выполняющего определенные культурные функции. Повышению интереса к социокультурным аспектам человеческой телесности способствуют такие социальные процессы как изменения во взаимоотношениях между полами, сопротивление подчиненному положению женщин в обществе. Проблемное поле современных исследований телесности включает в себя вопросы о границах человеческого тела и телесности, диалектики внешнего и внутреннего уровней телесности, свободы и детерминированности телесной организации человека в разных культурах. Проблема тела и телесности человека тем или иным образом затрагивается в психологии личности, нейропсихологии, психофизиологии, психологии

---

<sup>52</sup> Миняров В. М. Формирование образа тела в сознании студентов-психологов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — Т. 14. — № 2(4). — 2012. — с. 968–972.

развития, психосоматике, специальной психологии, психология внешности и других. В настоящий момент проблема телесности в психологии является противоречивой и недостаточно разработанной. Многие исследователи не проводят границу между понятиями «образ тела» и «телесность».

В зарубежной и в отечественной психологии, понятия «телесность» и «образ тела» имеют связь с конструктом «Я-телесное», «психофизической проблемой», телесно-ориентированной терапией, психосоматикой. В работах Н.Л. Ильиной (2013) рассматривается психология внутриличностного конфликта между душой и телом. По словам автора, этот конфликт выражается в двух противоположных вариантах: в полном непринятии телесности, и игнорировании ее, или же, напротив, в чрезмерном внимании к ней. И в том и другом случае тело рассматривается в качестве объекта оценивания и как средство, которое либо мешает, либо помогает достичь поставленной цели. Успешность формирования самоидентичности зависит от того, каким образом будет построена система «душа — тело — мир»<sup>53</sup>.

Внешние компоненты образа тела осознаются при взаимоприкосновении своего собственного тела с телом другого, а также соотнесения собственного видимого образа с эталоном, и тело при этом выступает в качестве объекта оценивания: хорошее-плохое, устраивает - не устраивает, красивое - некрасивое, привлекательно-непривлекательно и т. п. Само тело человека объективно, но его восприятие человеком — субъективно. В процессе социализации человек «обрастает» разными клише, относящимися к его телу, они представляют собой идеи, формы, идеалы, стереотипы, которые были усвоены от родителей, ближайшего окружения, СМИ и др. На формирование образа тела также влияет статус, ментальность, социальные роли, владение языком и речью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что феномен телесности это соотношение различных аспектов жизнедеятельности человека, прежде всего связанных посредством психики, а тело выполняет роль оболочки, которая реализует тяжелейшие операции, по плану нашей психики, как и любая оболочка наше тело способно страдать, если нарушается регуляция эмоций- наше тело начинает «ломаться», происходит сбой, мы начинаем испытывать физические страдания от болезненных переживаний в первую очередь накладываемых нашей психикой. Феномен телесности

---

<sup>53</sup> Ильина Н. Л. Формирование образа тела у мальчиков 9–11 лет // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — № 11 (105). — 2013. — с. 50–54.

выполняет защитную функцию от внешних травмирующих обстоятельств нашей жизни, механических воздействий, но при сбое психической деятельности наше тело переходит в режим внутриличностных конфликтов, которые из душевных страданий переходят на физические страдания, можно однозначно утверждать, что феномен телесности неотъемлемо связан с психикой и неосязаемыми почти «волшебными» силами неизученных человеческих возможностей.

### *Понятие дисморфофобии в психологии*

Согласно Каминской Н.А. дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте предполагает, очень большое внимание к своим внешним данным и является неотъемлемой частью подросткового и юношеского периода.

Дисморфофобия - тягостное переживание своей физической неполноценности в связи с реальными или воображаемыми анатомическими недостатками (телосложение, форма и размер носа, ушей, половых органов и т. д.). Может принимать характер сверхценной идеи или бреда<sup>54</sup>.

Как определить дисморфофобические реакции?

Существует множество распространённых симптомов и поведений, связанных с дисморфофобией. Часто эти симптомы и поведения определяются природой кажущихся недостатков у страдающих дисморфофобией. Например, использование косметики наиболее распространено у лиц с кажущимися дефектами кожи; следовательно, многие страдающие дисморфофобией будут демонстрировать только несколько общих симптомов и поведений<sup>55</sup>.

1. Симптом зеркала — пациенты постоянно смотрятся в зеркало и другие отражающие поверхности, стараясь найти выгодный ракурс, в котором предполагаемый дефект не виден, и определить, какая именно коррекция «недостатка» необходима.

---

<sup>54</sup> Каминская Н.А. Психологические средства формирования личностью образа своего внешнего облика: качественное исследование. // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 72-83.

<sup>55</sup> Бегоян А. Н. Когнитивно-концептуальная терапия телесного дисморфического расстройства: анализ случая // Теория и практика психотерапии. — 2015. — № 5 (9). — С. 38-48.

2. Симптом фотографии — категорический отказ фотографироваться под разными предлогами, на самом деле страх того, что фото «увековечит уродство»; отказ от использования зеркал.

3. Попытка скрывать предполагаемый дефект: например, используя косметику, нося мешковатую одежду и шляпы.

4. Чрезмерный уход за внешностью: чистка кожи, причёсывание волос, выщипывание бровей, бритье и т. д.

5. Навязчивое касание кожи для ощупывания «дефекта».

6. Выспрашивание родственников о «дефекте».

7. Излишнее увлечение диетами и физическими упражнениями.

8. Социальная депривация и коморбидная [депрессия](#).

9. Отказ совсем выходить из дома или выход только в определённое время, например, ночью.

10. Сниженная учебная деятельность (проблемы с оценками, проблемы с посещаемостью школы/колледжа)

11. Проблемы с начинанием и поддержкой отношений — дружеских и личных.

12. Злоупотребление алкоголем и/или лекарствами (часто как попытка самолечения)

13. Тревога; возможные панические атаки.

14. Симптомы глубокой депрессии.

15. Постоянное низкое самоуважение.

16. Суицидальное мышление.

17. Социальное удаление и удаление от семьи, социальная фобия, одиночество и социальная изолированность.

18. Зависимость от других, например от партнёра, друга или родителей.

19. Неспособность работать.

20. Неспособность сосредотачиваться на работе из-за озабоченности своим видом.

21. Ощущение неловкости в обществе, подозрения, что другие замечают «дефект» и дразнят его.

22. Сравнение своего внешнего вида или отдельных частей тела с миром, указание на это родственникам.

23. Использование методов отвлечения: попытка отвлечь внимание от «дефекта», нося экстравагантную одежду или бросающиеся в глаза драгоценности.

24. Навязчивый поиск информации: чтение книг, газетных статей и веб-сайтов, который имеет отношение к «дефекту» (например: облысение или диета и упражнения.).

25. Желание исправить дефект с помощью пластической хирургии, многократные пластические операции, которые не приносят желаемого удовлетворения.

26. В крайних случаях пациенты пытались сами сделать себе пластику или вставить имплантаты. Возможны попытки удалить «дефект» самостоятельно, например, ножом, когда в роли дефекта выступает родимое пятно или другая особенность нормальной кожи.

Исследование, проведенное в 2017 году, Хилари Вингард, Китом Дайменсом, Элизой Дэвидсон и Сабиной Вильгельм, было направлено на проявление стыдливости и не принятия своего тела дисморфофобическими лицами, они отмечают, что люди имеющие дисморфофобические реакции испытывают функциональные нарушения включающие в себя социальную дисфункцию различной степени. Авторы отмечают, что некоторые клинические концепции имеющиеся на сегодняшний день признают стыд у лиц с дисморфофобическими реакциями центральным элементом этой проблемы и его неблагоприятных исходов, они отметили, что проявление дисморфофобических реакций среди популяции в юношеский период могли стать причины насмешек или издевательств в детстве со стороны сверстников. Эти стрессовые события развития могут увеличить риск развития дисморфофобических реакций и повышенной стыдливости. Стыд-это болезненное чувство самосознания, которое возникает в ответ на критическое осуждение себя как бесполезного или плохого, когнитивно-поведенческие модели предполагают, что обработка предубеждений (например, избирательное внимание к воспринимаемым недостаткам) и когнитивных искажений (например, «если я не буду выглядеть идеально, я буду отвергнут»), может вызвать стыд, в ответ на тревожные чувства стыда лица с дисморфофобическими реакциями могут избегать ситуаций, которые привлекают внимание к воспринимаемому недостатку и участвуют в ритуалах, таких как маскировка частей тела, вызывающих озабоченность. Каждая из этих неадаптивных поведенческих реакций, вероятно, способствует поддержанию дисморфофобических реакций, а также развитию и поддержанию депрессии, суицидальных мыслей и функциональных нарушений. Со временем могут также развиться основные убеждения, основанные на позоре, такие как «я плохой» и «я бесполезен», которые служат для дальнейшего поддержания дисморфофобических реакций связанных с телом и его нарушениями.

Авторы отмечают что люди с дисморфофобическими реакциями, имеют более высокие уровни общей стыдливости по сравнению с людьми не имеющими дисморфофобических реакций, они отметили, что общий стыд предсказывает депрессивную тяжесть и риск самоубийства, выше и выше степени тяжести беспокойства. Существующие исследования о стыде лиц с дисморфофобическими реакциями сосредоточены в первую очередь на общем стыде, ощущаемом, когда кто-то судит себя как широко дефектный, плохой или бесполезный. Однако стыд - это многогранная эмоция, и его понимание в контексте дисморфофобических реакций усилено за счет информации о том, какие типы стыда наиболее сильно связаны с феноменологией и результатами дисморфофобических реакций тела<sup>56</sup>.

В заключении авторы отмечают, что результаты показали, что как позор тела, так и общий стыд имеют отношение к дисморфофобическим проблемам тела, но они, по-видимому, играют определенную роль, общий стыд более тесно связан с неблагоприятными психосоциальными результатами по сравнению с неприятием тела, предполагается, что, когда стыд простирается от более узкого фокуса на теле до более широкого фокуса на себя как бесполезный или дефектный, риск таких результатов, как депрессия, суицидальность и функциональные нарушения, увеличивается. Вполне возможно, что общий стыд, в большей степени, чем неприятие тела, вызывает широкие неадаптивные поведенческие реакции, такие как широкомасштабная социальная отмена и избегание деятельности, которые, вероятно, способствуют развитию и поддержанию депрессии, суицидальности и функциональных нарушений.

Таким образом можно заключить, что все данные об исследовании дисморфофобических реакций сводятся к исследованиям связанным с неудовлетворенностью собственным телом, возможно, это имеет тесную связь с проблемой интеграции связанной с телом мультисенсорной информации, характеризующееся нарушениями изображения тела глядя на себя в зеркало или со стороны, посредством фотографии и прочего. Растущий объем исследований указывает на то, что сенсорные события в периперсональном пространстве реагируют на специализированные нейроны, способные к мультимодальной сенсорной обработке, способность, которых, как полагают, облегчает интеграцию информации из разных органов чувств и

---

<sup>56</sup> Никитина Е. Оценки здоровья и личностных качеств, отнесение к привлекательным и непривлекательным стимулы для лица // материалы 5-й Международной конференции о междисциплинарных социальных науках-2014// URL: <http://i10.cgpublisher.com/предложения/1412>.

имеет решающее значение для формулирования и поддержания перцептивного представления тела. Нарушение восприятия тела является общей чертой для ряда психических расстройств. Они включают в себя расстройства пищевого поведения и телесных дисморфофобических реакций. Природа проблем восприятия собственного тела в исследованиях, посвященных дисморфофобическим реакция недостаточно хорошо изучена, отчасти из-за присущих ей проблем в объективной оценке. Имеющиеся данные также свидетельствуют о том, что теменные области мозга, которые связаны с нарушениями в образе тела и восприятии тела, также важны в мультисенсорной интеграции, учитывая роль зрительных и мультисенсорных механизмов в создании визуальных проявлений, это полезная парадигма для углубления нашего понимания процессов восприятия собственного тела у лиц, имеющих дисморфофобические реакции.

### *3.2. Психологические особенности самооношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях*

#### *Методы исследования*

Для реализации поставленных в исследовании задач было проведено исследование, участниками которого стали 66 студентов первых курсов, специальностей «управление», «дизайн», «фотография» на базе КГА ПОУ «Хабаровский Технологический Колледж».

Эксперимент проводился в три этапа.

На первом этапе проводилось пилотажное исследование: диагностика студентов первых курсов специальностей: «управление», «дизайн», «фотография» методиками «МИС» (Многомерный опросник исследования само отношения С.Р.Пантилеева), Опросник «Индекс жизненного стиля» (Плутчика Келлермана Конте), «Гиссенский перечень жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер).

На втором этапе из обследованных студентов первых курсов, была выделена экспериментальная группа в количестве 14 человек, с дисморфофобическими реакциями. С которой, в дальнейшем проводилась психокоррекционная работа. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика выделенной группы студентов.

Для выявления специфики самооношения при дисморфофобических реакциях, мы воспользовались методикой самооношения «МИС».

Многомерный опросник исследования самоотношения (МИС-методика исследования самоотношения) создан С.Р.Пантिलеевым в 1989 году, содержит 110 утверждений распределенных по 9 шкалам<sup>57</sup>.

Опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) был разработан Р.Плутчиком в соавторстве с Г.Келлерманом и Х.Р.Контом в 1979 году. Тест используется для диагностики различных механизмов психологической защиты.

Для выявления психосоматических симптомов и реальных физических страданий нами использован Гиссенский перечень жалоб (Giesener Beschwerdebogen, GVB). Он представляет собой опросник-анкету, предназначенную для выявления субъективной картины физических страданий больных.

Имеется русскоязычный вариант, адаптированный сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева (В. А. Абабков, С. М. Бабин, Г. Л. Исурина и др., 1993), стандартизованный на здоровых (286 чел.) и больных с невротическими и психосоматическими расстройствами (467 чел.).

По мнению авторов русскоязычного варианта методики, физическое состояние человека влияет на эмоциональный стереотип поведения. Это следствие влияния соматики на психику. Но возможно и обратное воздействие - сложившийся у личности эмоциональный стереотип поведения накладывает отпечаток на переживание физического состояния. Эмоциональный стереотип поведения оказывает давление на восприятие органических состояний.

В медицине существует понятие «субъективный уровень заболевания». В отличие от объективной картины соматических нарушений, субъективный уровень отражает, как человек эмоционально интерпретирует состояние своего здоровья. При этом каждое отдельное ощущение сопровождается субъективным эмоционально окрашенным восприятием, а сумма таких ощущений определяет интенсивность субъективных недомоганий.

Речь идет о любой личности, а не только о больном или обратившемся за помощью к врачу. Ведь каждый человек в той или иной мере обеспокоен своим здоровьем и переживает какие-либо недомогания, привнося в повседневные отношения с окружающими эмоциональный психосоматический фон.

<sup>57</sup> Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993.-32 с.

*Уровень самоотношения в период юности студентов колледжа*

С целью изучения уровня самоотношения в юношеский период у студентов колледжа было проведено исследование в котором приняло участие 66 студентов первых курсов. Исследование проводилось опросниками «МИС» С.Р. Пантелеева, Опросник «Индекс жизненного стиля», Гиссенский перечень жалоб (Giesener Beschwerdebogen, GBB) (см. таблицу 3.1)

Таблица 3.1

Показатели самоотношения среди студентов первых курсов колледжа «ХТК» (%)

Признак	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
«Открытость»	0	87	6
«Самоуверенность»	19	81	7
«Саморуководство»	14	56	28
«Зеркальное Я»	16	72	10
«Самоценность»	12	84	33
«Самопринятие»	13	68	18
«Самопривязанность»	25	65	9
«Внутренний конфликт»	9	63	22
«Самообвинение»	19	46	33

На основании полученных данных, студентов первых курсов, можно отметить, что среди учащихся колледжа преобладают средние показатели по шкале «внутренней честности» (открытости) 87% - это свидетельствует о том, что большая часть респондентов демонстрирует скептическое отношение к тому, чтобы делиться о себе информацией, это может означать избирательное отношение человека к самому себе; преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. Высокие же показатели отражают выраженное защитное поведение личности, поверхностное видение себя, или осознанное нежелание раскрывать себя, признавать существование личных проблем.

«Самоуверенность» среди студентов первых курсов по данной шкале преобладают, средние значения (81%) они отражают уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний, но при неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастает тревога, беспокойство. Низкие значения (19%) отражают неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях, глубокое погружение в собственные проблемы, внутренняя напряженность. Высокие

значения (7%) по данной шкале характеризуют выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного "Я", высокую смелость в общении.

«Саморуководство» среди студентов первых курсов по данной шкале преимущественно преобладают средние значения 56% это показывает особенности отношения к своему "Я" в зависимости от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, личность может проявлять выраженную способность к личному контролю. Высокие значения по данной шкале 28% характеризуют учащихся колледжа как способных контролировать свои эмоции и считать себя «кузнецом» собственного счастья и успеха, что проявляется во «внутреннем стержне» и высокой оценке того, что они делают.

Низкие значения по данной шкале 14% характеризуют учащихся первых курсов как неспособных преодолевать стрессовые воздействия и внутренние препятствия на пути к достижению цели.

«Зеркальное Я» среди студентов первых курсов по данной шкале преобладают средние значения 72% это является проявлением избирательного восприятия человеком отношения окружающих к себе. С его точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие.

Низкие значения у студентов первых курсов по данной шкале составляют 16% они указывают на то, что человек относится к себе как к неспособному вызвать уважение у окружающих, как к вызывающему у других людей осуждение и порицание. Одобрение, поддержка от других не ожидаются.

Высокие значения по данной шкале у студентов первых курсов составляют 10% это указывает на эмоциональную открытость для других людей, способность вызывать уважение за свои поступки, личность чувствует, что её любят другие.

«Самоценность» среди студентов первых курсов преобладают средние показатели 84% по данной шкале, они отражают избирательное отношение к себе. Человек склонен высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность. Другие же качества явно недооцениваются, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личной несостоятельности.

Высокие значения 33% по данной шкале отражают уверенность в себе и высокую ценность собственность неповторимости (уникальности).

Низкие значения 12% по данной шкале отражают глубокие сомнения в себе и уникальности себя как личности, повышено реагируют на замечания и критику в свой адрес, ранимы.

«Самопринятие» среди студентов первых курсов преобладают средние показатели 68%, что является отражением избирательного отношения к себе. Человек склонен принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Высокие значения 18% по данной шкале характеризуют студентов первых курсов как склонных принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Общий фон восприятия себя положительный. Человек часто ощущает симпатию к себе, ко всем качествам своей личности.

Низкие значения 13% по данной шкале указывают на проявление общего негативного фона восприятия себя, на склонность воспринимать себя излишне критично. Симпатия к себе недостаточно выражена, проявляется эпизодически.

«Самопривязанность» среди студентов первых курсов преобладают средние показатели 65% по данной шкале, они указывают на избирательность отношения к своим личностным свойствам, на стремление к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других.

Низкие значения 25% по данной шкале фиксируют высокую готовность к изменению "Я"-концепции, открытости новому опыту познания себя, поискам соответствия реального и идеального "Я". Желания развить и совершенствовать собственное "Я" ярко выражено, источником чего может быть, неудовлетворенность собой. Легкость изменения представлений о себе.

Высокие значения 9% по данной шкале отражают высокую ригидность "Я"-концепции, стремление сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, а главное - видение и оценку себя. Главной негативной чертой является повышенный уровень личностной тревожности и предрасположенность воспринимать окружающий мир как угрозу, способную нанести вред самооценке.

«Внутренний конфликт» среди студентов первых курсов преимущественно преобладают средние значения 63% по данной шкале и являются отражением некой избирательности, амбивалентности, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации, в целом у студентов наблюдается положительный фон настроения по отношению к себе, но неожиданные трудности, стрессогенные факторы способны усилить

недооценку собственных успехов и собственной значимости в глазах окружающих.

Высокие значения 22% по данной шкале у студентов первых курсов, отражают негативный фон настроения по отношению к себе, самокопание в себе, осуждение себя и своих качеств, чрезмерная требовательность к себе, соответственно, истинным источником своих неудач считает себя.

Низкие значения 9% по данной шкале наиболее часто встречаются у тех, кто в целом положительно относится к себе, ощущает баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности.

«Самообвинение» среди студентов первых курсов преимущественно преобладают средние значения 46% по данной шкале и указывают на избирательное отношение к себе. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Высокие значения 33% по данной шкале у студентов первых курсов могут стать индикатором готовности, поставить себя в ситуацию самообвинения, способности обвинить себя во всевозможных неудачах, отсутствие симпатии к себе, проявление глубокой внутренней дезадаптации и кризисной ситуации, что требует незамедлительных психокоррекционных мер. Низкие значения 19% по данной шкале среди студентов первых курсов являются отражением тенденции к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях, проявляют тенденцию к обвинению преимущественно других лиц, находят источники всех неприятностей и бед, кроме себя.

#### *Специфика психосоматического статуса студентов колледжа в зависимости от механизмов психологической защиты.*

С целью изучения уровня психосоматических реакций у студентов колледжа в зависимости от механизмов психологических защит личности в юношеский период.

Механизмы психологической защиты развиваются в детстве для сдерживания, регуляции определенной эмоции; все защиты в своей основе имеют механизм подавления, который первоначально возник для того, чтобы победить чувство страха. Предполагается, что существует восемь базисных защит, которые тесно связаны с восемью базисными эмоциями психозволюционной теории. Существование защит позволяет косвенно изменить уровни внутриличностного конфликта, т.е. дезадаптированные люди должны использовать защиты в большей степени, чем адаптированные личности.

Таблица 3.2

Показатели проявления механизмов психологических защит у студентов первых курсов колледжа «ХТК»(%)

Признак	Степень выраженности	Высокие значения	Нормальные значения
«Вытеснение»		19	80
«Регрессия»		31	68
«Замещение»		22	77
«Отрицание»		31	68
«Проекция»		72	30
«Компенсация»		37	63
«Гиперкомпенсация»		15	84
«Рационализация»		39	60

На основании полученных данных студенты первых курсов продемонстрировали следующие показатели механизмов психологических защит. Показатель по шкале «вытеснение» в норме составляет 80%, повышенные значения по данной шкале преобладают у 19% студентов это может быть свидетельством, возрастных изменений испытуемых, вытеснение- механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, – становятся бессознательными, именно поэтому в случаях, когда вытеснение имеет высокие значения у личности могут возникать психосоматические реакции.

Показатели по шкале «регрессия» в норме составляют 68%, высокие значения по данной шкале среди студентов первых курсов составляют 31% повышенные показатели по данной шкале могут свидетельствовать о форме защиты личности подвергшихся фрустрирующим факторам, личность заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Использование более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий (потенциально возможный) арсенал преобладания конфликтных ситуаций.

Показатели по шкале «замещение» в норме среди студентов составляют 77%, высокие значения по данной шкале составляют 22%. Повышенные показатели свидетельствуют о применении данной психологической защиты в своей повседневной жизни, проявляются они в следующем, происходит разрядка подавленных эмоций( враждебности и гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Например,

открытое проявление ненависти к человеку, которое может вызвать нежелательный конфликт с ним, переносится на другого, более доступного и неопасного. В большинстве случаев замещение разрешает эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, но не приводит к облегчению или достижению поставленной цели. В этой ситуации субъект может совершать неожиданные, подчас бессмысленные действия, которые разрешают внутреннее напряжение.

Показатели по шкале «отрицание» в норме среди студентов первых курсов составляют 68%, высокие значения по данной шкале составляют 31%, повышенные показатели по данной шкале могут свидетельствовать о том, что личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие повышенную тревогу обстоятельства, либо какой-либо внутренний импульс или сторона отрицает самое себя. Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью. Иными словами, информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. Имеется в виду конфликт, возникающий при проявлении мотивов, противоречащих основным установкам личности, или информация, которая угрожает ее самосохранению, самоуважению или социальному престижу. Как показывает опыт, отрицание как механизм психологической защиты реализуется при конфликтах любого рода и характеризуется внешне отчетливым искажением восприятия действительности.

Показатели по шкале «проекция» в норме среди студентов первых курсов составляют 30%, высокие значения по данной шкале составляют 72%, повышенные показатели по данной шкале преобладают и превышают показатели нормальных значений, это свидетельствует о востребованности данного механизма защиты среди студентов, в основе данного механизма психологической защиты лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписывается другим людям и таким образом становятся как бы вторичными. Негативный, социально малоодобряемый оттенок испытываемых чувств и свойств, например, агрессивность нередко приписывается окружающим, чтобы оправдать свою собственную агрессивность или недоброжелательность, которая проявляется как бы в защитных целях. Данный механизм психологической защиты может рассматриваться как проявление внутреннего конфликта.

Показатели по шкале «компенсация» в норме среди студентов первых курсов составляют 63%, высокие значения по данной шкале составляют 37 %, повышенные показатели могут свидетельствовать о проявлении попыток найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта с этой личностью и повышения чувства самодостаточности. При этом заимствованные ценности, установки или мысли принимаются без анализа и переструктурирования и поэтому не становятся частью самой личности, как видно из показателей, компенсация, возможно, имеет тесную связь с внешним видом, многие студенты не принимают свои внешние данные, часто такие студенты являются мечтательными, которые пытаются найти свои идеалы в различных сферах жизни.

Показатели по шкале «гиперкомпенсация» в норме среди студентов первых курсов составляют 84%, высокие показатели по данной шкале составляют 15%. Повышенный показатель по данной шкале может преобладать среди студентов первых курсов может преобладать потому, что личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Иными словами, происходит как бы трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность. Например, жалость или заботливость могут рассматриваться как реактивные образования по отношению к бессознательной черствости, жестокости или эмоционального безразличия, хотя данные показатели могут быть весьма противоречивы, т.к в большинстве случаев студенты предпочитают весьма эмоциональную сторону появлений эмоций.

Показатели по шкале «рационализация» в норме среди студентов первых курсов составляют 60%, высокие показатели по данной шкале составляют 39%, повышенные показатели могут быть свидетельством того, что данный вид психологической защиты относится к «умственному» интеллектуальному способу преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживания. Иными словами, личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного. Отмечено, что процент студентов, с повышенными показателями по шкалам «отрицание», «проекция»,

«компенсация», склонны интеллектуализировать свои переживания, именно среди этих студентов преобладает «рационализации»

Таким образом, можно заключить, что среди студентов преимущественно преобладают повышенные значения по таким шкалам как «регрессия», «отрицание», «проекция», «компенсация», «рационализация».

Таблица 3.3

Показатели уровня психосоматических реакций у студентов первых курсов колледжа «ХТК» (%)

Признак	Повышенные проявления психосоматических реакций
«Истощение»	95
«Желудочные жалобы»	76
«Ревматический характер»	86
«Сердечные жалобы»	79

На основании полученных данных среди студентов первых курсов, преимущественно преобладают следующие показатели по шкалам «изменения» психосоматических жалоб.

Повышенный показатель преобладает по шкале « истощение» среди студентов первых курсов составляет 95%, это свидетельствует о наличии ярко выраженной тенденции к истощению запасов организма, а значит есть потребность в психологической помощи. В данном случае истощение может указывать на внутренний конфликт или быть проявлением плохих межличностных отношений со своими родными, свидетельством может выступать желание произвести впечатление на значимого взрослого, в промежутке между детством и юностью, всячески угождая матери или отцу, но личность не получает эмоционального отклика, поэтому может замкнуться в себе, истощение так же может выступать проявлением того, что личность занимается нелюбимым делом или склона к самокопанию.

Повышенный показатель по шкале « желудочные жалобы» среди студентов первых курсов составляет 76%. Шкала может отражать синдром нервных (психосоматических) желудочных недомоганий (эпигастральный синдром). Повышенные показатели по данной шкале могут отражать реальные проблемы, связанные с проявлением эмоций их скрыванием, гнева на себя, неудачи, низкая самооценка, проявление внутренних конфликтов происходящих преимущественно скрытным образом.

Повышенный показатель преобладает по шкале « Ревматический характер» среди студентов первых курсов данный показатель составляет 86%, шкала выражает субъективные страдания студентов, носящие алгический или спастический характер. Повышенные показатели по данной шкале могут

отражать проблемы в эмоциональной сфере жизни личности, заниженная самооценка, проявление внутренних конфликтов, самообвинение.

Повышенный показатель преобладает по шкале «Сердечные жалобы» среди студентов первый курсов данный показатель составляет 79%, шкала указывает на локализацию недомоганий преимущественно - в сосудистой сфере. Повышенные показатели по данной шкале отражают проблемы эмоционального плана, а именно преобладание негативных эмоций по отношению к себе и окружающим, неуверенность в себе, низкая самооценка, склонность к самообвинениям.

На основании полученных данных у всего массива студентов первых курсов преобладают средние значения по таким шкалам как «внутренняя честность-открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «зеркальное Я»(отраженное самоотношение), «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «внутренний конфликт», «самообвинение», «вытеснение», «регрессия», «замещение», «отрицание», «компенсация», «гиперкомпенсация», «рационализация», а так же повышенные показатели по шкалам «внутренний конфликт», «самообвинение», «проекция», «регрессия», «отрицание», «компенсация», «рационализация», «истощение», ревматический характер», «желудочные жалобы», «сердечные жалобы» в связи с этим мы советуем, психологу колледжа обратить должное внимание на студентов первых курсов специальностей «управление и туризм», «дизайн», «фотография» и оказать им необходимую психологическую поддержку.

Для более глубокого анализа и выявления взаимосвязи между такими показателями как «внутренний конфликт», «самообвинение», «зеркальное Я», «саморуководство», «самоуверенность», «самоценность», «самопривязанность», «регрессия», «замещение», «проекция», «отрицание», «компенсация», «рационализация», «сердечные жалобы», «желудочные жалобы», «ревматический характер», «истощение», «интенсивность жалоб», была проведена статистическая обработка данных. Был использован линейный корреляционный анализ программой Microsoft excel 2016. В дальнейшем анализировались статистически значимые показатели коэффициента корреляции по критерию К.Пирсона. Далее интерпретация результатов проводилась в зависимости от силы связи между отдельными параметрами. Связь от 0,1 до 0,3 считалась слабой, от 0,3 до 0,7 средней силы и от 0,7 до 1,0 - сильной. Знаком плюс или минус отмечалась направленность связи: положительная или отрицательная. При помощи построения графических структур отражающих наглядно взаимосвязь определенных параметров, производилась «расшифровка» результатов.

В результате линейного корреляционного анализа показателей была выявлена статистически значимая высокая корреляционная связь между шкалой «внутренний конфликт» и шкалой «самообвинение» ( $r=0,81$ ) и отрицательная связь средней силы между «зеркальным я», «внутренним конфликтом» ( $r=-0,53$ ), «самообвинением» ( $r=-0,60$ ) (Рис. 3.1).



Рисунок 3.1. корреляционная плеяда взаимосвязи «внутреннего конфликта», «самообвинения» и «зеркального Я» у студентов первых курсов.

Таким образом, можно утверждать, что повышенные значения показателей «внутреннего конфликта» и «самообвинения» могут привести к снижению «зеркального Я», это проявляется в порицании своих возможностей и недооценке себя как личности в глазах окружающих.

Удалось так же установить среднюю положительную статистически значимую корреляционную связь между шкалами «Самоуверенность», «саморуководство» ( $r=0,53$ ), «Зеркальное Я» ( $r=0,41$ ), «Самоценность» ( $r=0,56$ ), «Самопривязанность» ( $r=0,45$ ) и корреляционную связь средней сила между шкалами «саморуководство», «зеркальное я» ( $r=0,52$ ), «самоценность» ( $r=0,43$ ), «самопривязанность» ( $r=0,52$ ), и наоборот такие шкалы как «зеркальное Я», «самопривязанность» ( $r=0,49$ ), «самоценность», «самопринятие» ( $r=0,42$ ), «самопривязанность», «самоценность» ( $r=0,47$ ), «самопринятие» ( $r=0,49$ ) коррелируют между собой (Рис. 3.2).

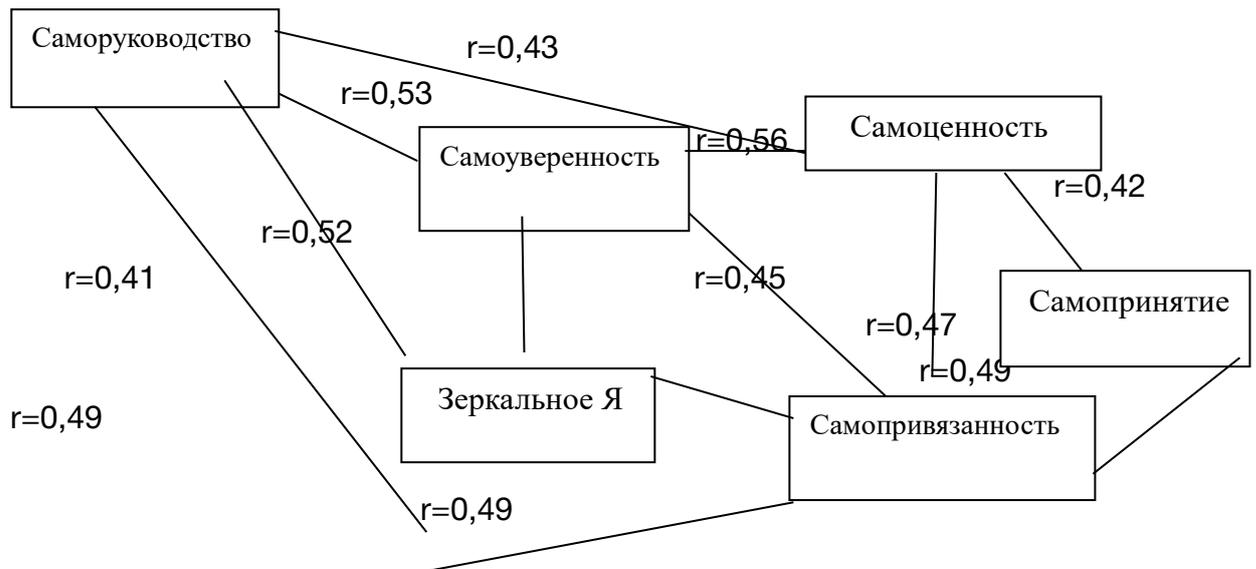


Рисунок 3.2. корреляционная плеяда взаимосвязи показателей «самоуверенности», «саморуководства», «зеркального Я», «самоценности», «самопривязанности», «самопринятия» у студентов первых курсов.

Таким образом, можно утверждать, что «самоуверенность» при возникновении неожиданных трудностей подвергается двойственности, что может снизить уверенность в себе с нарастанием тревоги, беспокойства, соответственно снижение «самоуверенности» приведёт к проблемам в области «саморуководства» личности, что проявится в снижении механизмов саморегуляции и волевого контроля, при этом нарушается образ «зеркального я», личность испытывает сомнения в том, что она способна вызывать уважение у окружающих, амбивалентность чувств и эмоций по отношению к окружающим является главной чертой этих проявлений, в таком случае в «самоценности» появляется избирательное отношение к себе, личность может высоко оценивать свои качества и достоинства, но если окружающие начнут критиковать деятельность, поступки, студенты способны испытывать ощущение низкой «самоценности», личностной несостоятельности, в «самопринятии» наступает фаза избирательности т.е личность начинает активно защищаться и принимать не все свои достоинства и недостатки, под этим влиянием в самопривязанности происходит та же избирательность к себе, но появляется скорее желание изменить в себе что-то при сохранении других личностных качеств.

Удалось так же установить среднюю статистически значимую корреляционную связь между «Регрессией», «зеркальным я»( $r=0,42$ ), «внутренним конфликтом»( $r=0,60$ ), «самообвинением»( $r=0,59$ ), «истощением»( $r=0,55$ ), «Ревматическим характером»( $r=0,45$ ), «интенсивностью жалоб» ( $r=0,50$ ) (рис. 3.3).

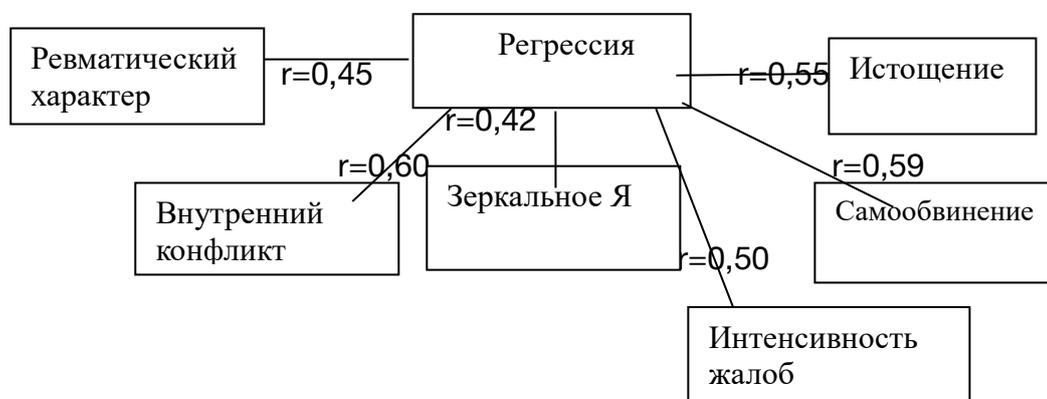


Рисунок 3.3. Корреляционная плеяда взаимосвязи механизма психологических защит с проявлением «внутреннего конфликта», «самообвинения», «зеркального Я» и проявлением психосоматических реакций у студентов первых курсов.

Таким образом можно утверждать, что повышенные значения механизма психологических защит как «регрессия» используется для преодоления страха и неуверенности в себе, чем выше проявление этого механизма, тем выше проявление «внутреннего конфликта», «самообвинения» за счёт этого происходит снижение «зеркального я» т.е. меняется представление личности о себе, повышенные значения данного механизма приводят к проявлению психосоматических реакций в виде болей в теле «ревматического характера», «истощения» и увеличением этих жалоб в виде повышенной «интенсивности жалоб».

Удалось так же установить среднюю статистически значимую корреляционную связь между «Замещением», «Компенсацией» ( $r=0,41$ ) «Внутренним конфликтом» ( $r=0,52$ ), «Самообвинением» ( $r=0,54$ ), «Истощением» ( $r=0,55$ ), «ревматическим характером» ( $r=0,48$ ), «интенсивностью жалоб» ( $r=0,52$ ) (рис. 3.4).

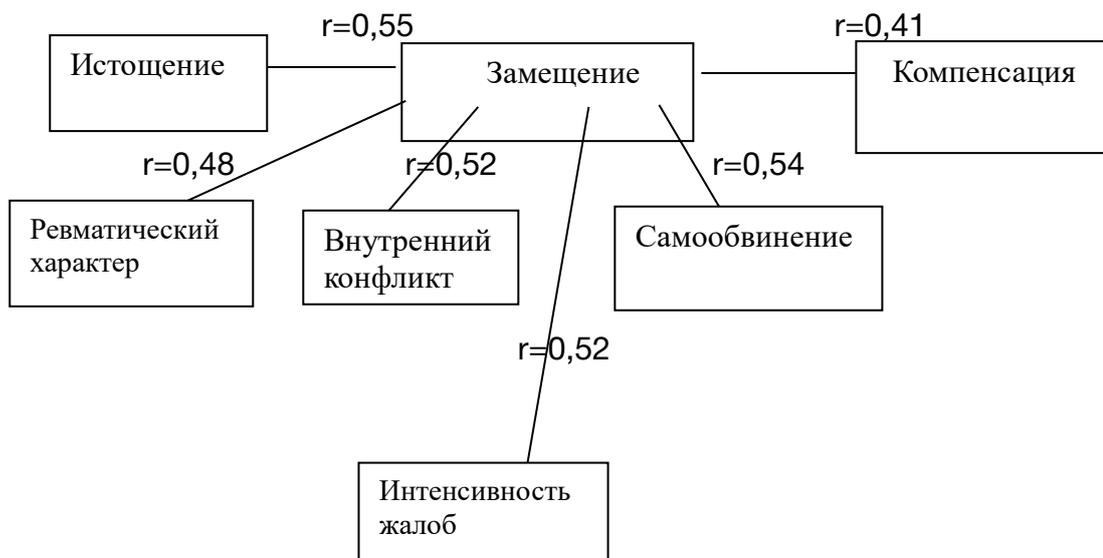


Рисунок 3.4. Корреляционная плеяда взаимосвязи проявления механизма психологических защит с проявлением «внутреннего конфликта», «самообвинения» и связи этих проявлений с психосоматическими реакциями у студентов первых курсов.

Таким образом, можно утверждать, что повышенные значения механизма психологической защиты «замещение» используется для сдерживания эмоций гнева, для того, чтобы снять агрессию, объект может её направлять на более слабую личность или напротив на самого себя, в сочетании с «компенсацией» используется для сдерживания печали, мнимой потери, неполноценности, недостатка. Повышенные значения по этому виду психологической защиты усиливают проявление «внутреннего конфликта», «самообвинения» за счёт повышения этого вида психологической защиты происходит обострение психосоматических реакций «истощение», «ревматический характер» они же обостряются под влиянием этой защиты в виде «интенсивности жалоб».

Удалось так же установить среднюю статистически значимую корреляционную связь между «отрицанием», «зеркальным Я» ( $r=0,56$ ), «самопривязанностью» ( $r=0,81$ ), «сердечными жалобами» ( $r=0,40$ ), «интенсивностью жалоб» ( $r=0,41$ ) (рис. 3.5).

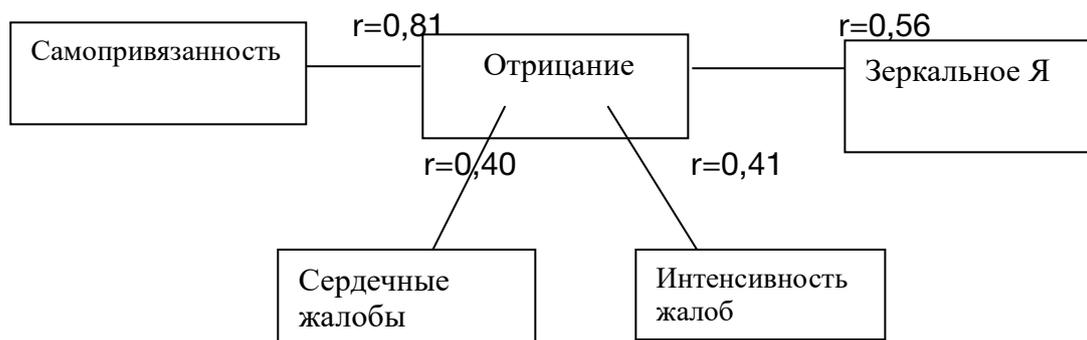


Рисунок 3.5. Корреляционная плеяда взаимосвязи механизма психологических защит с «самопривязанностью», «зеркальным Я» и проявлением психосоматических реакций у студентов первых курсов

Таким образом, можно утверждать, что повышенные значения такого механизма психологических защит как «отрицание» может проявляться в виде сдерживания эмоций принятия окружающих в свой круг, в свою очередь, если что-то пойдет не так это может привести к самонепринятию или наоборот привлечению внимания окружающих к своей персоне, в сочетании с проявлением «самопривязанности», «зеркального Я» может привести к «лёгкой» изменчивости представлений о себе, повышение данного механизма психологической защиты приводит к обострению психосоматических реакций в виде «сердечных жалоб» и их усилению, в виде проявления «интенсивности жалоб».

Выявлена средняя статистически значимая корреляционная связь между «проекцией», «самообвинением» ( $r=0,45$ ), «компенсацией» ( $r=0,54$ ), «рационализацией» ( $r=0,51$ ), «истощением» ( $r=0,60$ ), «желудочными жалобами» ( $r=0,61$ ), «ревматическим характером» ( $r=0,60$ ), «сердечными жалобами» ( $r=0,64$ ), «интенсивностью жалоб» ( $r=0,69$ ) (рис. 3.6).

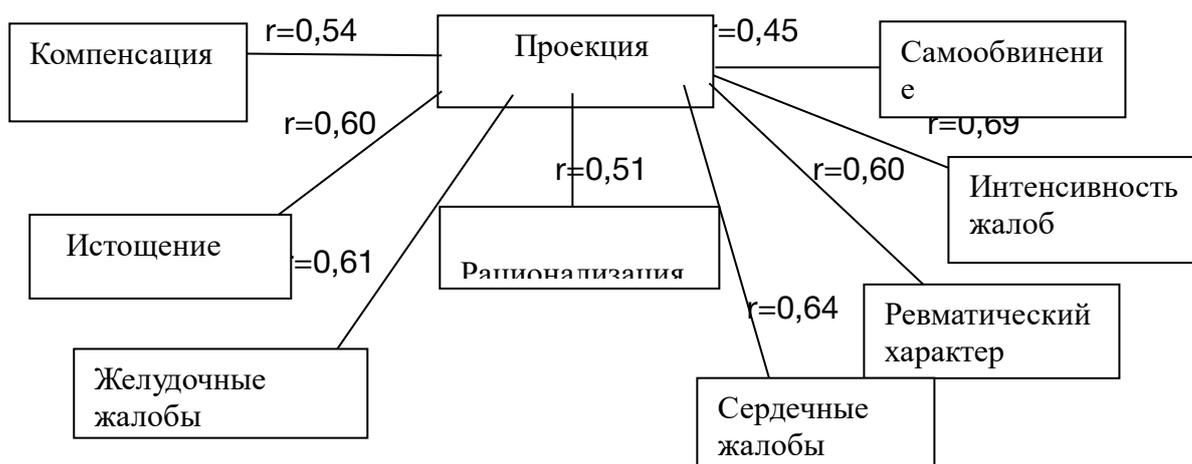


Рисунок 3.6. Корреляционная плеяда взаимосвязи механизмов психологических защит, «самообвинения» и проявление психосоматических реакций у студентов первых курсов.

Таким образом, можно утверждать, что повышенные значения такого механизма психологических защит как «проекция» может проявляться в виде чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны, в сочетании с «самообвинением» происходит избирательное отношение к себе, возможно проявление обвинения себя за те или иные поступки, или же наоборот обвинение окружающих, в сочетании с «компенсацией», предназначается для сдерживания печали, неполноценности, «рационализация» выступает в качестве боязни пережить разочарование, неудачи связанные с конкуренцией со сверстниками, повышение «проекции» как механизма психологической защиты приводит к росту психосоматических реакций «истощение», «желудочные жалобы», «ревматический характер», «сердечные жалобы», чем выше проявление данного механизма психологической защиты тем выше проявление «интенсивности жалоб».

Удалось так же установить статистически значимую корреляционную связь средней силы между «компенсацией», «внутренним конфликтом» (r=0,43), «регрессией» (r=0,49), «замещением» (r=0,41), «проекцией» (r=0,54), «истощением» (r=0,59), «желудочными жалобами» (r=0,41), «ревматический характер» (r=0,49), «сердечные жалобы» (r=0,45), «интенсивность жалоб» (r=0,57) (рис. 3.7).

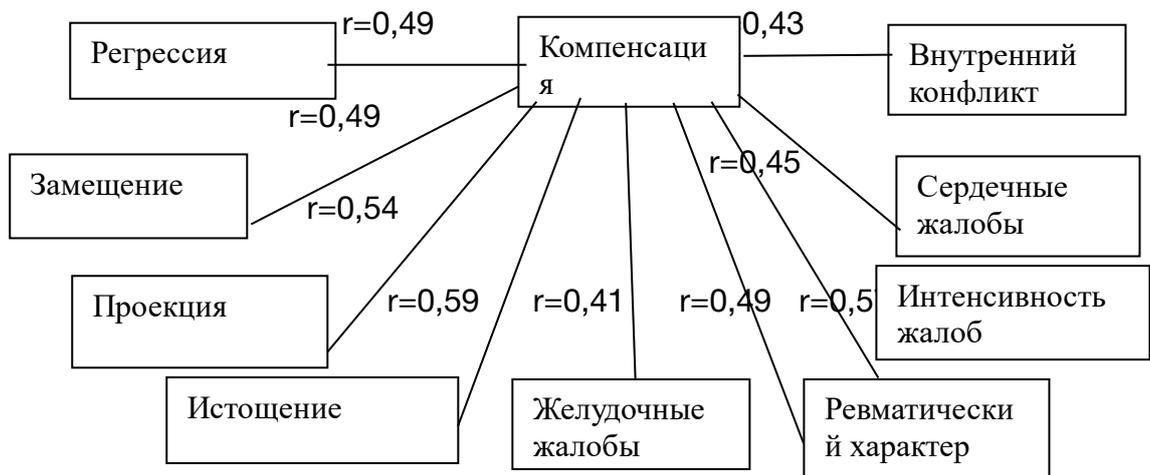


Рисунок 3.7. Корреляционная плеяда взаимосвязи механизмов психологических защит, «внутреннего конфликта» и проявления психосоматических реакций у студентов первых курсов.

Таким образом, можно утверждать, что повышение такого механизма психологической защиты как «компенсация» используется для сдерживания печали, способен привести к повышению внутреннего конфликта, в свою очередь сочетание компенсации с другими механизмами психологических защит «регрессия», «замещение», «проекция», при повышении компенсации их сочетание в данном случае является нормой, соответственно повышение компенсации приводит к росту психосоматических реакций «истощение», «желудочные жалобы», «ревматический характер», «сердечные жалобы», всё это сказывается усилении «интенсивности жалоб» психосоматических реакций.

Удалось так же установить статистически значимую связь средней силы между «рационализацией», «проекцией» ( $r=0,51$ ), «интенсивностью жалоб» ( $r=0,40$ ) (рисунок 3.8).



Рисунок 3.8. Корреляционная плеяда взаимосвязи механизмов психологических защит и «интенсивности жалоб»

Таким образом, можно утверждать, что повышение «рационализации» предполагает произвольную схематизацию истолкования ситуаций

связанных с развитием чувства неприятия со стороны окружающих, повышается уровень «проекции», что соответственно приводит к повышению интенсивности психосоматических реакций.

*Сравнительная характеристика самооотношения в период юности у учащихся колледжа с дисморфофобическими реакциями до и после психокоррекции*

Из всего массива студентов была отобрана экспериментальная группа в количестве 14 человек на основании крайней степени выраженности показателей самооотношения, механизмов психологической защиты и психосоматического статуса (см. таблицу 3.6).

Таблица 3.6

Студенты имеющие дисморфофобические реакции, отобранные на основании повышенных/пониженных показателей по отдельным шкалам методик «МИС» (многомерный опросник исследования самооотношения С.Р.Пантилеева), опросник «индекс жизненного стиля»(Плутчика Келлермана Конте), «Гиссенский перечень жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер)(%)

Признак	Высокие значения	Низкие значения
Шкала «Самообвинение»	50	-
Шкала «Внутренний конфликт»	100	-
Шкала «Зеркальное Я»	-	100
Шкала «Проекция»	100	-
Шкала «Отрицание»	57	42
Шкала «Компенсация»	78	28
Шкала «Рационализация»	64	21
Шкала «Сердечные жалобы»	100	-
Шкала «Желудочные жалобы»	100	-
Шкала «Ревматический характер»	100	-
Шкала «Истощение»	100	-

После проведенной психокоррекционной программы способствующей снижению механизмов психологических защит и повышению уровня самооотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях, далее была проведена повторная диагностика студентов имеющих дисморфофобические реакции (см. таблицу 3.7).

Таблица 3.7

Результаты повторной диагностики студентов колледжа имеющих дисморфофобические реакции, с наиболее показательными изменениями по отдельным шкалам методик «МИС» (многомерный опросник исследования самоотношения С.Р.Пантилеева), опросник «индекс жизненного стиля»(Плутчика Келлермана Конте), «Гиссенский перечень жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер) имевшим повышенные/пониженные значения (%)

Признак	Умеренно-повышенные значения	Средние значения/норма
Шкала «Самообвинение»	21	78
Шкала «Внутренний конфликт»	7	92
Шкала «Зеркальное Я»	-	100
Шкала «Проекция»	100	-
Шкала «Отрицание»	42	57
Шкала «Компенсация»	28	71
Шкала «Рационализация»	57	42
Шкала «Сердечные жалобы»	64	35
Шкала «Желудочные жалобы»	14	85
Шкала «Ревматический характер»	42	57
Шкала «Истощение»	78	21

Для более глубокого анализа и выявления взаимосвязи между такими показателями как возраст, «внутренний конфликт», «самообвинение», «зеркальное Я», «проекция», «отрицание», «компенсация», «рационализация», «сердечные жалобы», «желудочные жалобы», «ревматический характер», «истощение», «интенсивность жалоб», была проведена статистическая обработка данных. Был использован линейный корреляционный анализ программой Microsoft excel 2016. В дальнейшем анализировались статистически значимые показатели коэффициента корреляции по критерию К. Пирсона. Далее интерпретация результатов проводилась в зависимости от силы связи между отдельными параметрами. Связь от 0,1 до 0,3 считалась слабой, от 0,3 до 0,7 средней силы и от 0,7 до 1,0 - сильной. Знаком плюс или минус отмечалась направленность связи: положительная или отрицательная. При помощи построения графических структур отражающих наглядно взаимосвязь определенных параметров, - производилась «расшифровка» результатов.

В результате линейного корреляционного анализа показателей: возраст, «внутренний конфликт», «самообвинение», «зеркальное Я», «проекция», «отрицание», «компенсация», «рационализация», «сердечные жалобы», «желудочные жалобы», «ревматический характер», «истощение», «интенсивность жалоб».

*До проведения психокоррекционной работы.* Удалось установить среднюю статистически значимую корреляционную связь между возрастом и «самообвинением» ( $r=0,44$ ) «внутренним конфликтом» и «самообвинением» ( $r=0,59$ ), эти же показатели коррелируют между собой.

*После проведения психокоррекционной работы.* Удалось установить отрицательную и положительную среднюю статистически значимую корреляционную связь между возрастом и «самообвинением» ( $r=-0,54$ ), «внутренним конфликтом» ( $r=0,41$ ) (Рисунок 3.9).

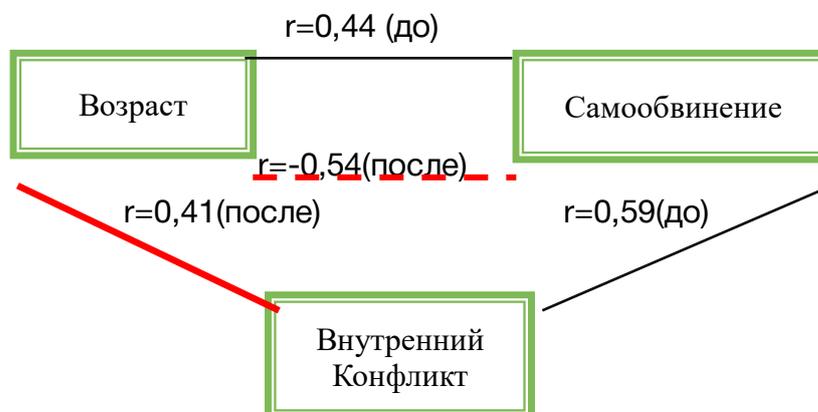


Рисунок 3.9. Корреляционная плеяда взаимосвязи влияния «возраста», «самообвинения» и «внутреннего конфликта» у студентов имеющих дисморфофобические реакции до и после проведения психокоррекционной работы

*До проведения психокоррекционной работы.* Можно утверждать, что с увеличением возраста увеличивается процесс «самообвинения», что влечет за собой проявление «внутреннего конфликта» у студентов имеющих дисморфофобические реакции.

*После проведения психокоррекционной работы.* Произошло снижение показателей «самообвинения» и «внутреннего конфликта», это сказалось на изменении корреляционной связи, которая ушла в отрицательные значения, и снижение положительного значения на три единицы, фактически снижение «внутреннего конфликта» привело к снижению показателей «самообвинения» у студентов имеющих дисморфофобические реакции, что

является следствием переосмысления себя как личности и повышение своих адаптивных возможностей.

*До проведения психокоррекционной работы.* Удалось так же установить среднюю положительную статистически значимую корреляционную связь между такими показателями как «зеркальное Я» и «отрицание» ( $r=0,52$ ), «зеркальное Я» и «рационализация» ( $r=0,49$ ), и наоборот такие показатели как «отрицание» и «сердечные жалобы», коррелируют между собой ( $r=0,64$ ).

*После проведения психокоррекционной работы.* Удалось установить среднюю статистически значимую корреляционную связь между такими показателями как «Зеркальное Я», «рационализация» ( $r=0,44$ ), «сердечные жалобы» ( $r=0,49$ ) (Рис. 3.10).

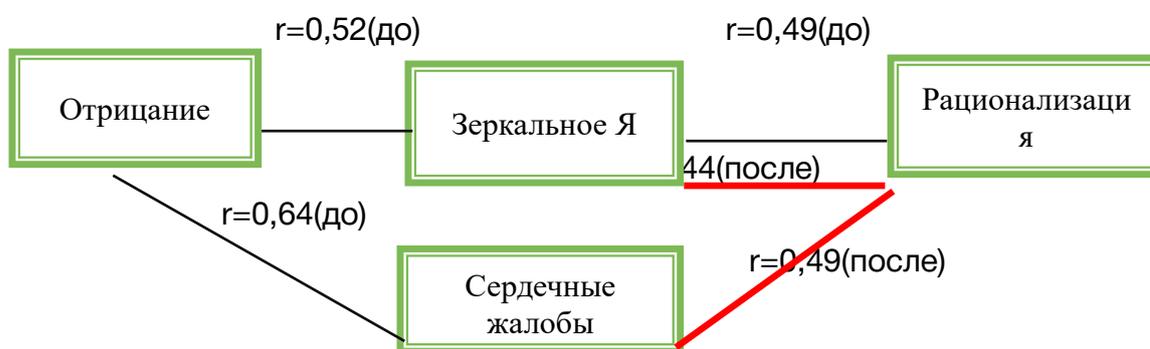


Рисунок 3.10. Корреляционная плеяда взаимосвязи «зеркального Я», механизмов психологических защит и проявления психосоматических реакций у студентов имеющих дисморфофобические реакции до и после проведения психокоррекционной работы.

*До проведения психокоррекционной работы.* Возможно, отрицание как один из механизмов психологической защиты способен оказывать влияние на личность, которая либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо какой-либо внутренний импульс или сторона отрицает саму себя. Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью, возникает конфликт при противоречии основным установкам личности, или информация, которая угрожает её самосохранению, самоуважению, социальному престижу, отрицание в данном случае имеет прямую взаимосвязь с зеркальным Я, соответственно, этот показатель

связан с ним посредством ожидаемого отношения со стороны других лиц в адрес лица имеющего дисморфофобические реакции, а так же с ожиданием противоположных чувств по отношению к себе от другого человека. Чем ниже образ зеркального Я, тем выше влияние проекции на данный параметр, на этой почве эмоциональных переживаний, начинают возникать психосоматические реакции, возможно, проявление психосоматики на сердечно-сосудистой системе, как один из способов адаптации к травмирующим условиям, невытесненным эмоциям. Соответственно, личность начинает искать способы устранения фрустрирующих обстоятельств и находит «утешение» в интеллектуализации «Рационализации» фрустрирующих обстоятельств. Иными словами, личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного, личность в предложенных обстоятельствах начинает создавать логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые она (личность) не может признать из-за угрозы потери самоуважения. При этом способе защиты нередко наблюдаются очевидные попытки снизить ценность недоступного для личности опыта. Так, оказавшись в ситуации конфликта, человек защищает себя от его негативного действия путем снижения значимости для себя и других причин, вызвавших этот конфликт или психотравмирующую ситуацию.

*После проведения психокоррекционной работы разработанной ранее программой<sup>58</sup> повысился уровень «зеркального Я», что привело к незначительному снижению «рационализации», но в свою очередь это привело к проявлению психосоматических реакций в виде «сердечных жалоб», это произошло под влиянием двойственности «зеркального Я» в связи с повышением до средних значений этого параметра, что повлекло за собой избирательное восприятие личности отношения окружающих к себе.*

*До проведения психокоррекционной работы. Удалось так же установить среднюю статистически значимую положительную связь между такими показателями как «проекция», «внутренний конфликт» ( $r=0,31$ ), «самообвинение» ( $r=0,30$ ).*

---

<sup>58</sup> Коваль В.А., Сысоева О.В. Программа психокоррекционной работы со студентами – медиками в период кризиса первого года обучения // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие» / ISSN 2307-9886 специальный выпуск, 2017.-С.203-209.

После проведения психокоррекционной работы. Удалось установить среднюю статистически значимую корреляционную связь между «внутренним конфликтом», «проекцией» ( $r=0,48$ ), «компенсацией» ( $r=0,52$ ), «самообвинением» и «отрицанием» ( $r=0,52$ ) (Рисунок 3.11).

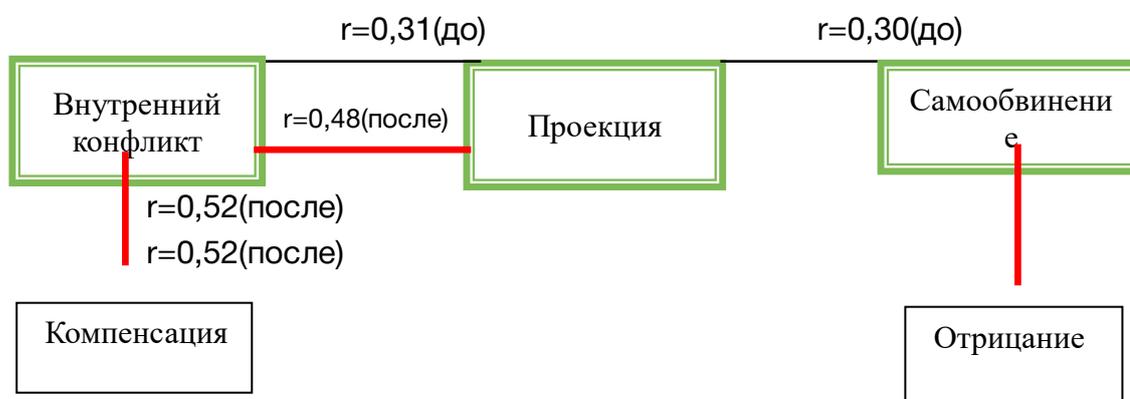


Рисунок 3.11. Корреляционная плеяда взаимосвязи механизмов психологических защит, «внутреннего конфликта» и «самообвинения» у студентов имеющих дисморфофобические реакции до и после проведения психокоррекционной работы.

До проведения психокоррекционной работы. В экспериментальной группе студентов «высоко» оценен такой показатель как проекция, возможно, для студентов имеющих дисморфофобические реакции проекция является «крепежом» для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата отвержения с их стороны. Особенности защитного поведения в норме могут быть проявления эгоизма, злопамятности, обидчивости, уязвимость перед окружающими, ревнивость, замкнутость, пессимизм, повышенная чувствительность к критике и замечаниям, стремление достичь высоких показателей в любом виде деятельности. В связи с этим можно отметить, возможные девиации поведения: сверхценные или бредовые идеи ревности, преследования, изобретательства, собственной ущербности в глазах окружающих или наоборот грандиозности, на этой почве активно развивается «внутренняя конфликтность» сопровождающаяся несогласием с собой, тревожно-депрессивными состояниями, которые сопровождаются переживанием чувства вины.

После проведения психокоррекционной работы. Удалось достичь незначительных результатов по снижению проекции с ярко-выраженных высоких значений до умеренно-повышенных, это снижение сказалось на проявлении влияния «проекция» на «самообвинение» исчезла их связь, но,

возникли новые связи. Например «самообвинение» в связи со снижением стало положительно коррелировать с отрицанием. А проекция с потерей «самообвинения», высоко стала коррелировать с «внутренним конфликтом», а тот в свою очередь в связи со снижением до средних значений стал коррелировать с «компенсацией». Таким образом, снижение двух показателей «внутреннего конфликта», «самообвинения» привело к повышению механизмов психологических защит.

*До проведения психокоррекционной работы.* Удалось так же установить среднюю положительную статистически значимую корреляционную связь между проекцией, желудочными жалобами ( $r=0,72$ ), ревматическим характером ( $r=0,41$ ), интенсивностью жалоб ( $r=0,54$ ).

*После проведения психокоррекционной работы.* Удалось установить среднюю статистически значимую связь между «Желудочными жалобами» и «интенсивностью жалоб» ( $r=0,50$ ). (Рис. 3.12)

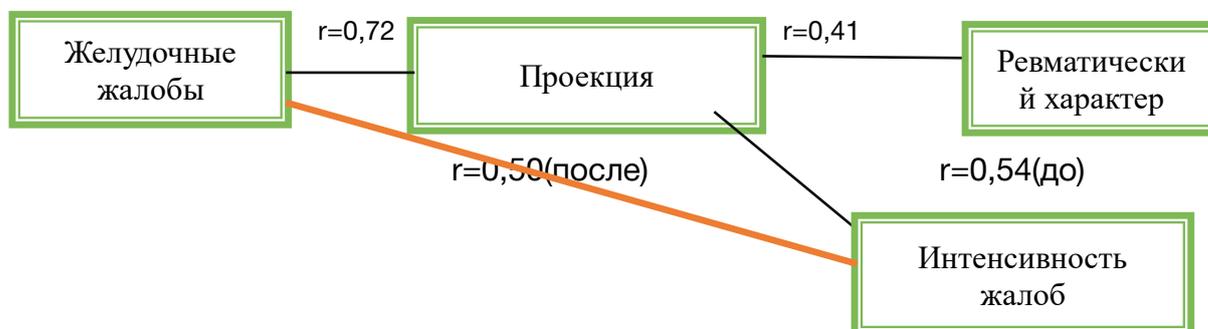


Рисунок 3.12. Корреляционная плеяда психосоматических проявлений с защитным механизмом личности, адаптированным дисморфобичными студентами

*До проведения психокоррекционной работы.* У юношей имеющих дисморфофобические реакции высоко развита проекция, соответственно проекция выступает в роли процесса, когда личность локализует неприятные и неосознанные мысли вовне, таким образом как бы отрицая, неприятные стороны своего характера, поступков или же наоборот приписывает их окружающим, на этом фоне высок риск развития психосоматических реакций связанных с истощением т.к не происходит разрядка эмоций, личность начинает терять свои силы, активно отрицая проблемы происходящие вокруг, на фоне этого могут возникать проблемы с желудочно-кишечным трактом, проблемы с сердечно-сосудистой системой и спазматические

реакции, чем выше проявление проекции как защитного механизма, тем выше проявление интенсивности этих жалоб.

*После проведения психокоррекционной работы.* Удалось достичь снижения психосоматических реакций в виде снижения «желудочных жалоб», а именно интенсивности предъявляемых жалоб. Таким образом, незначительное снижение «проекции» привело к снижению «интенсивности жалоб» психосоматического характера.

*До проведения психокоррекционной работы.* Удалось установить высокую положительную статистически значимую корреляционную связь между «компенсацией» и «истощением» ( $r=0,86$ ), «ревматическим характером» ( $r=0,84$ ).

*После проведения психокоррекционной работы.* Удалось установить среднюю статистически значимую корреляционную связь между «компенсацией», «ревматическим характером» ( $r=0,67$ ), «интенсивностью жалоб» ( $r=0,59$ ), «истощением» ( $r=0,62$ ), «Сердечными жалобами» ( $r=0,60$ ) (Рис. 3.13.).

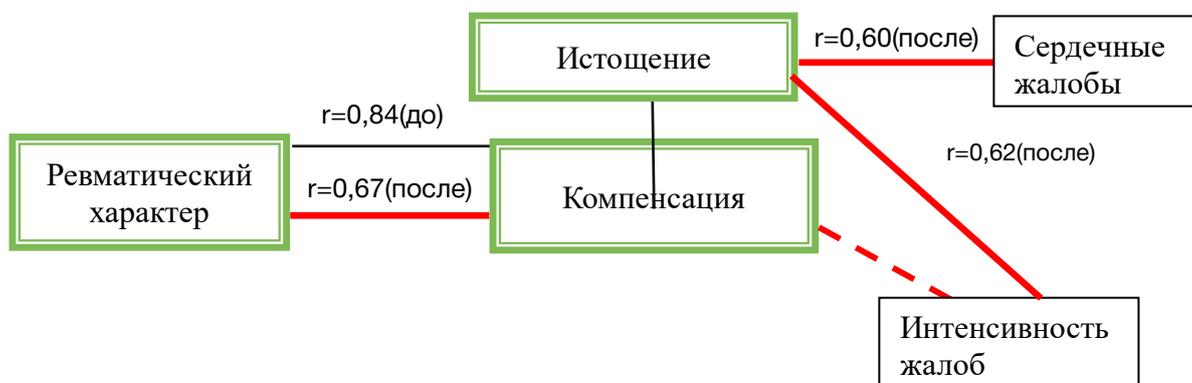


Рисунок 3.13. Корреляционная плеяда взаимосвязи психологической защиты и психосоматических проявлений в теле у дисморфофобичных личностей.

*До проведения психокоррекционной работы.* Компенсация для личности имеющей дисморфофобические реакции выступает как попытка найти замену реальному или воображаемому недостатку, дефекта или нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего это может быть фантазирование, или присвоение себе качеств, достоинств ценностей, поведенческих характеристик, свойственных другой личности. В данном случае компенсация для лиц с дисморфофобическими реакциями выступает как преодоление фрустрирующих обстоятельств или сверхудовлетворение в других сферах, личность имеющая склонность к этому типу психологической защиты, чаще

всего оказывается мечтательной, ищущей свои идеалы в различных сферах жизнедеятельности, склонность и нацеленность на серьёзную и методическую работу над собой, нахождении и исправлении своих недостатков, преодоление трудностей, склонность к воспоминаниям из прошлого. Возможно, на этой почве происходит перенос на телесную составляющую, а именно начинают проявляться психосматические реакции в виде нервной анорексии, нарушения сна, головные боли, атеросклероз. Фактически наступает момент, когда личность начинает настолько уходить от реальности в фантазии, она замещает это внутренними страданиями, которые в свою очередь и выливаются в психосоматические проявления. Эмоции находятся в постоянном напряжении, возникают депрессивные тенденции, возможна склонность к попыткам самоубийства. Чем выше проявляется компенсация, тем выше склонность к психосоматическим реакциям.

*После проведения психокоррекционной работы.* Удалось снизить проявление «компенсации», за счёт этого снижения произошло значительное снижение психосматических реакций, а именно «рематического характера», что привело к снижению «интенсивности жалоб» в виде болей в теле у студентов имеющих дисморфофобические реакции, в свою очередь «истощение» привело к повышению психосоматических реакций в виде «сердечных жалоб», возможно, такая реакция возникла под влиянием выхода эмоций и формированию нового представления о себе как личности.

*До проведения психокоррекционной работы.* Исходя из полученных данных первичной диагностики студентов первых курсов, преобладающим типом самоотношения у студентов имеющих дисморфофобические реакции является «негативный» или «конфликтный» тип самоотношения, он заключается в повышенном уровне «самообвинения» и «внутреннего конфликта», снижении убежденности в ценности своей личности, а именно низком показателе «Зеркального Я», что становится основанием для снижения в эмоциональной составляющей и социальной активности, это проявляется в нарушении коммуникаций между окружающими личность людьми, соответственно, у личности возникают трудности в общении. Личность пытается снизить причиняемый ей эмоциональный дискомфорт, посредством интеллектуальной сферы «рационализации», для того, чтобы приспособиться к нему. На почве «негативного» типа реагирования возникают проблемы с самооценкой, неуверенности в своих возможностях, преобладает низкий уровень самоуважения, ожидание негативного отношения окружающих к себе, раздражительность, неприятие себя, такая личность поддержку от других не ожидает, разумеется «негативный» тип самоотношения (конфликтный)

приводит к повышению «проекции», «отрицания», «компенсации», «рационализации», в свою очередь высокие проявления механизмов психологических защит приводят к повышению психосоматических реакций в виде «Сердечных жалоб», «Желудочных жалоб», «Ревматических жалоб», «истощению», «интенсивности жалоб».

*После проведения психокоррекционной работы.* Преобладающим типом самоотношения у студентов имеющих дисморфофобические реакции является «амбивалентное самоотношение», оно заключается в двойственных оценках своей личности, поведение не всегда является последовательным, т е, желая завоевать любовь и внимание окружающих, личность занимает ведомую или доминантную позицию, что осложняется диссонансом, наблюдаемым между совершаемыми поступками и отношением к самому себе, на стадии психокоррекционной работы в целом произошло незначительное снижение проявлений «самообвинения» и «внутреннего конфликта», в сторону средних и умеренно-повышенных значений эти снижения проявляются в избирательном отношении к себе, обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих, личность проявляет установку видеть себя в зависимости от степени адаптации к ситуациям, это проявляется в привычных для личности условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов. При этом, как и прежде до проведения коррекции возможно отрицание своих проблем и поверхностное восприятие себя, по отношению к окружающим «Зеркальное Я» появляется избирательное отношение восприятия человеком отношения окружающих к себе. У личности появляется положительное отношение к окружающим, но распространяется оно лишь на определенные качества, поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие. В связи с незначительными снижениями в сторону амбивалентного типа самоотношения, появились тенденции к снижению влияния психологических защит, а именно «проекции», «отрицания», «компенсации», «рационализации» в свою очередь незначительное снижение этих показателей оказало значительное влияние в снижении психосоматических реакций таких как «сердечные жалобы», «желудочные жалобы», «ревматический характер», «истощение». Таким образом, «конфликтному» и «амбивалентному» типу самоотношения соответствуют средние и высокие пороги показателей,

которые несут в себе повышенную саморефлексию, в тоже время чем выше порог саморефлексии, тем выше вероятность возникновения «конфликтного самоотношения», но возникновение саморефлексии может также свидетельствовать о повышенном внимании к себе, но недостаточном понимании и принятии своих поступков. Осознанность негативного типа самоотношения напрямую соотносится с «амбивалентным» типом самоотношения.

Для наглядности изменений приведены гистограммы показателей до и после с кратким описанием изменений. (см. рис. 3.14, 3.15).



Рисунок 3.14. Гистограмма, первичных показателей студентов имеющих дисморфофобические реакции, отобранные на основании повышенных/пониженных показателей по отдельным шкалам методик «МИС» (многомерный опросник исследования самоотношения С.Р.Пантилеева), опросник «индекс жизненного стиля»(Плутчика Келлермана Конте), «Гиссенский перечень жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер).

Как видно из показателей гистограммы у студентов, имеющих дисморфофобические реакции преимущественно, преобладают повышенные значения по « Самообвинению» (50%), это проявляется в виденье в себе недостатков внешнего, «мнимого характера» и готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи.

«Внутреннему конфликту» (100%) у студентов, имеющих дисморфофобические реакции, является показателем негативного фона отношения по отношению к себе.

«Зеркальное Я» у студентов, имеющих дисморфобические реакции, проявляется в виде снижения данного показателя (100%) и является отражением «мнимого» порицания со стороны окружающих и неспособность вызывать у них благоприятное впечатление.

«Проекция» у студентов, имеющих дисморфобические реакции, имеет высокие значения (100%) и проявляется в виде реакций «приписывания» своих негативных черт другим людям.

«Отрицание» у студентов имеющих дисморфобические реакции имеет высокие значения (57%) и проявляется в виде отрицания самого себя или же тех аспектов, которые очевидны окружающим.

«Компенсация» у студентов имеющих дисморфобические реакции имеет высокие значения (78%) и проявляется в виде попыток найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка.

«Рационализация» у студентов имеющих дисморфобические реакции имеет высокие значения (64%) и проявляется в основном в чрезмерно «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний.

В связи с повышенным проявлением психологических защит у студентов имеющих дисморфобические реакции проявляется в виде повышенных психосоматических реакций.



Рисунок 3.15. Гистограмма, повторных показателей студентов колледжа имеющих дисморфобические реакции, с наиболее показательными изменениями по отдельным шкалам методик «МИС» (многомерный опросник исследования самооотношения С.Р.Пантилеева), опросник «индекс жизненного стиля» (Плутчика Келлермана Конте), «Гиссенский перечень жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер) имевшим повышенные/пониженные значения

Как видно из показателей гистограммы после проведения психокоррекционной работы у студентов имеющих дисморфофобические реакции преимущественно преобладают умеренно - повышенные и средние значения по таким шкалам как.

«Самообвинение» у студентов имеющих дисморфофобические реакции наблюдаются средние/умеренно-повышенные значения (78%, 21%), эти изменения являются проявлением избирательного отношения к себе, «частичного» ощущения удовлетворенности собой.

«Внутренний конфликт» у студентов имеющих дисморфофобические реакции наблюдаются средние значения (92%), эти изменения являются проявлением положительного фона отношения к себе, «частичного» признания свои достоинств и достижений.

«Зеркальное Я» у студентов имеющих дисморфофобические реакции наблюдаются средние значения (100%) и означают избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе. С его точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки.

Незначительным изменениям подверглись механизмы психологических защит личности, у студентов имеющих дисморфофобические реакции, а именно «отрицание» до средних/умеренно-повышенных значений (57%, 42%) эти изменения являются проявлением в виде общительности с окружающими, «выплеске» эмоций, которые ранее сдерживались.

«Компенсация» у студентов имеющих дисморфофобические реакции так же уменьшилась до средних/умеренно-повышенных значений (78%, 28%), эти изменения являются проявлением снижения чувства печали, горя по поводу «мнимой» потери, недостатка во внешности.

«Рационализация» у студентов имеющих дисморфофобические реакции так же частично уменьшилась до средних/умеренно-повышенных значений (42%, 57%), эти изменения являются проявлением снижения боязни пережить разочарование со стороны окружающих, эмоции теперь имеют тенденцию к выходу, а не сдерживанию. В связи с изменениями проявлений психологических защит произошли значительные изменения в психосоматических реакций у студентов имеющих дисморфофобические реакции. Частично снизился уровень «Сердечных жалоб» до умеренно-повышенных значений/ средних (64%, 35%). Значительно снизился уровень «желудочных жалоб» до средних значений (85%). «Ревматический характер» жалоб до средних значений (57%), и незначительное снижением произошло в показателе «истощение» до умеренно-повышенных/средних значений (78%), (21%).

Остальные показатели так же подверглись изменениям, но незначительным и не представляющими интерес для дальнейшего сравнения и графического анализа. Все представленные изменения можно интерпретировать с точки зрения положительного влияния психологической коррекционной работы в виде рабочей тетради способствующей снижению механизмов психологических защит и повышению уровня самооотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях, на показатели проявления психологических особенностей самооотношения в период юности при дисморфофобических реакциях.

Таким образом, проявление психосоматических реакций на телесном уровне в сочетании с механизмами психологических защит, которые в свою очередь «спасают», адаптируют личность к новым для неё условиям и как бы «сглаживают» травмирующие обстоятельства помогают ей приспособиться в условиях постоянного «внутреннего конфликта» и «самообвинения». Мы выявили, что для студентов имеющих психологические особенности самооотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях является «нормой» повышенные/пониженные показатели по таким параметрам как «самообвинение» и «внутренний конфликт» это является свидетельством, что конфликт проявляется по причинам неприятия себя и своего тела, а соответственно возникает самообвинение, личность начинает искать целенаправленные способы устранения неприятных для неё условий существования, на помощь приходят механизмы психологических защит, которые помогают в ослаблении внутриличностного конфликта и разрешение его с помощью специфических манипуляций связанных с определенным механизмом психологической защиты этими механизмами психологических защит являются повышенные показатели «Проекция», «отрицание», «компенсация», «Рационализация», на этой «благоприятной» почве личность начинает активно использовать эти механизмы психологической защиты в таких моментах как: уход в мир отрицаний, депрессивно - тревожных состояний, раскаяний, сдерживания эмоций, неприятия себя и своих возможностей, агрессивность, аутоагрессивность в связи с чем возможны попытки самоубийства, низкая самооценка. Постепенно личность погружается настолько за «стену» этих психологических способных как ей кажется её защитить, что приходит к проблеме психосоматических реакций проявляемых на телесном уровне в сердечно-сосудистой системе, желудочно-кишечном тракте, истощении, ревматическом характере жалоб в виде разлих болей в различных частях и участках тела и интенсивности этих жалоб.

Можно отметить, что именно описанные выше признаки и подтвержденные с помощью корреляционного анализа психологические особенности самоотношения при дисморфофобических реакциях, являются наиболее характерными для студентов именно с этой проблемой.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Динамика жизни в современном мире требует практически от каждой личности способности не только приспосабливаться к среде, но и самой создавать, детерминировать свое отношение к миру. В связи с этим нарушается процесс самоотношения, которое является либо положительным, или же наоборот имеет негативный оттенок. Возникает потребность в изучении механизмов психологических защит личности, способных оказать влияние на процесс адаптации к травмирующим условиям и стать одной из главных причин возникновения психосоматических реакций на телесном уровне. Самоотношение является главной составляющей нашей личности, сюда входят главные понятия: «глобальная самооценка», «Я – концепция» - эти понятия действуют, как внутренний "фильтр", определяющий характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот "фильтр", ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе. Изучение теоретической составляющей понятия психологических особенностей самоотношения в юношеский период при дисморфофобических реакциях показало, что в современной психологии психологические особенности самоотношения изучены не так масштабно, хотя дисморфофобические реакции имеют высокое распространение в молодежной среде. Это и породило актуальность изучения психологических особенностей самоотношения на примере студентов колледжа.

В ходе экспериментального исследования были получены следующие результаты:

Удалось определить тип самоотношения у студентов первых курсов колледжа «ХТК» на этапе констатирующего эксперимента. Студенты продемонстрировали средний («амбивалентный») тип самоотношения, а так же высокие показатели по типам механизмов психологических защит в сочетании с психосоматическими реакциями, учитывая принятые данные, можно отметить, что для выборки студентов первых курсов является предпочтительным, что о них подумают окружающие, их сверстники и люди вокруг, это проявляется в двойственности оценок себя, как личности, неполном принятии своих возможностей, талантов и «частичном» угнетении себя, разумеется, это является «нормой» среди этой возрастной группы. Было

рекомендовано психологу колледжа обратить должное внимание на студентов первых курсов и оказать им психологическую поддержку.

После проведения констатирующего эксперимента была выделена группа студентов в количестве 14 человек, с психологическими особенностями самоотношения в юношеский период при дисморфобических реакциях, с наиболее выраженными показателями «негативного» (конфликтного) типа самоотношения в сочетании с неадекватно выраженными по силе механизмами психологических защит с психосоматическими реакциями. О чём свидетельствует повышенный уровень «самообвинения» и «внутреннего конфликта», снижении убежденности в ценности своей личности, а именно низком показателе «Зеркального Я», что становится основанием для снижения в эмоциональной составляющей и социальной активности, это проявляется в нарушении коммуникаций между окружающими личность людьми, соответственно, у личности возникают трудности в общении. Личность пытается снизить причиняемый ей эмоциональный дискомфорт. Разумеется, «негативный» тип самоотношения (конфликтный) приводит к повышению «проекции», «отрицания», «компенсации», «рационализации», в свою очередь высокие проявления механизмов психологических защит приводят к повышению психосоматических реакций.

Была разработана и реализована психокоррекционная программа для студентов имеющих психологические особенности самоотношения в юношеский период при дисморфобических реакциях в виде тренинговой программы или психологического консультирования. Задачи программы включают в себя помощь, направленную на изменение отношения к собственному телу, и снижению проявлений частоты психосоматических реакций, связанных с неприятием себя, уменьшением частоты проявляемых дисморфобических реакций.

Удалось обнаружить положительное влияние, реализованной программы, на студентах имеющих дисморфобические реакции, получилось «изменить» «негативный» тип самоотношения на «амбивалентный» вариант, который заключается в двойственных оценках своей личности, а именно, произошло «частичное» снижение влияния психологических защит личности до средних/умеренно-повышенных значений, что повлияло на снижение психосоматических реакций. Из выше указанного можно сделать вывод о том, что в результате проведенного нами исследования гипотеза, выдвинутая в начале данной работы, о том, что определяющей характеристикой юношей, недовольных своим телом, является реализуемая ими адаптивная стратегия, обуславливающая психологические различия, в самоотношении

субъекта в аспекте его дисморфофобических переживаний. Предполагается, что юноши с дисморфофобическими проявлениями отличаются «внутренним конфликтом», обусловленным несоответствием ожидаемым отношением к себе со стороны других людей и собственным **самовосприятием**, нашла свое подтверждение.

Хотелось бы обозначить что, не смотря на демонстрацию средних показателей психологических особенностей самоотношения у учащихся, имеющих дисморфофобические реакции проведение психокоррекционной программы необходимо, с целью укрепления и дальнейшего повышения положительного типа самоотношения к себе, которое на этапе исследования характеризуется нестабильностью этого личностного феномена, что говорит о том, что в случае сильного стрессового фактора, личность не будет способна эффективно противостоять стрессору.

## Глава 4. Профилактика и преодоление школьной тревожности в условиях личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования

Ступени обязательного школьного образования в России имеют свою организационную специфику. В начальной школе (с первого по четвертый класс) все основные дисциплины, кроме специальных (иностранный язык, физической культуры, музыки), преподаются одним педагогом – учителем начальных классов и в одном кабинете, закрепленном за классом. В основной школе (с пятого по девятый класс) действует предметное обучение и кабинетная система: учебные дисциплины преподаются разными педагогами специалистами (математиками, биологами, лингвистами) в различных специализированных кабинетах. В некоторых образовательных учреждениях России начальное и основное образование реализуется в разных зданиях. Необходимость обеспечения преемственности между начальной и основной школой подчеркнута в российском федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). Значимость данного требования не вызывает сомнения, оно реализовано в логике построения и взаимосвязи образовательных программ начальной и основной школы. Однако в целом ряде современных психологических исследований российских авторов отмечается существенное возрастание количества детей, испытывающих выраженную тревожность при переходе из четвертого в пятый класс, со ступени начального образования в основную школу (Н.Н. Авраменко, 2017; А.К. Бикметова, 2011; В.И. Долгова, 2016; Т.Н. Князева, 2011; Н.В. Литвиненко, 2014; О.А. Сизова, 2001, Г.А. Цукерман, 2001 и другие). Проблема высокой школьной тревожности, как показателя эмоционального неблагополучия учеников, влияющего не только на академическую успешность, но и на состояние психического и физического здоровья детей, бесспорно, является важной. Сложность и многогранность данной проблемы обуславливает разнообразие подходов к трактовке сущности школьной тревожности, ее причин, способов ее диагностики, определению средств и методов снижения тревожности. Приходится констатировать, что некоторые аспекты этой проблемы в отечественной науке остаются недостаточно и фрагментарно изученными, в частности, не получило должной разработки комплексное психолого-педагогическое предупреждение роста тревожности у детей, связанной с переходом на новую образовательную

ступень. Преимущественное внимание уделяется преодолению, коррекции уже выявленной высокой тревожности у школьников средствами специальных психологических программ. Доказавший свою эффективность средовой подход к решению целого спектра задач развития личности учащихся начальной и основной школы: мотивации самопознания, самооценки, субъектности, толерантности, коммуникативных умений, мировоззренческих установок (С.И. Иванилова, 2001; Е.С. Николаева, 2008; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002; Н.М. Скрипник, 2014; В.А. Ясвин, 2001 и другие) не изучен как средство предупреждения роста тревожности, связанной со сменой образовательной ступени. Это определило цель нашего исследования: изучение ресурсов и возможностей средового подхода для профилактики эскалации тревожности российских учащихся при переходе в пятый класс.

#### *4.1. Анализ причин школьной тревожности пятиклассников и основных подходов к ее диагностике и преодолению*

Каждый этап школьного обучения имеет свои специфические задачи, организационно-содержательные условия, систему требований к обучающимся. В качестве первого значимого признака нарушения адаптации учащихся к новой образовательной среде учеными называется эмоциональное неблагополучие ребенка в школе (Н.Н. Авраменко, 2017; Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова, 1981; Н.В. Литвиненко 2009; А.М. Прихожан, 2000; Л.А. Хотина, 2015; Н. Caglar, 1983; и другие).

Анализ современных психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что наиболее распространенной формой эмоционального неблагополучия учащихся, связанного со школой, является тревожность (Н.В. Литвиненко, 2009; А.М. Прихожан, 2000; М. Раттер, 1999; О.А. Сизова, 2001). В отличие от "школьного невроза" тревожность не сопровождается соматическими симптомами. От «школьной фобии» (или «школьных страхов»), как реакции на конкретно существующую угрозу, тревожность отличается тем, что она является безобъектным переживанием преимущественно воображаемого характера.<sup>59</sup> В понимании сущности тревожности мы основываемся на дефиниции этого сложного феномена А.М. Прихожан.<sup>60</sup> Следуя позиции автора, тревога рассматривается нами как эмоциональное

<sup>59</sup> Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде: дис. ... д-ра. психол. наук. Оренбург, 2009. 469 с.

<sup>60</sup> Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 2000. 304 с.

состояние, а тревожность определяется как эмоционально-личностное образование,

Школьная тревожность трактуется отечественными и зарубежными авторами как специфический вид тревожности, проявляющийся в склонности учащихся оценивать ситуации, связанные со школьной жизнью, как несущие угрозу (А.К. Дусавицкий, 1982; Э.В. Зиновьева, 2005; А.В. Микляева, П.В. Румянцева, 2004; А.М. Прихожан, 2000; О.В. Самитова, 2002; С. Headley, M. Campbell, 2011; P.M. Barrett, A.L. Shortt, 2001). Как отмечает А.М. Прихожан, на психологическом уровне школьная тревожность "выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников".<sup>61</sup> А.В. Микляева и П.В. Румянцева подчеркивают, что школьная тревожность провоцируется различными компонентами образовательной среды: содержанием и методами обучения, межличностным общением в системе «ученик – учитель – администрация – родители», физическим пространством школы.<sup>62</sup>

В исследовании А.М. Прихожан, проведенном на различных возрастных выборках (7–10 лет, 11–12 лет, 13–14 лет, 15–17 лет) и в различные временные периоды (1972–1982 годы, 1989–1992 годы, 1996–1997 годы), установлен перечень ситуаций, наиболее часто вызывающих школьную тревогу у детей: неуспех, наказания, замечания, оценки, насмешки учителей и одноклассников, контрольные, непонимание материала.<sup>63</sup> Автор отмечает, что выраженность школьной тревожности и количество школьных страхов, связанных с конкретной ситуацией, возросло по данным последнего среза, то есть имеет тенденцию к росту.

Современными авторами выделяется две формы (категории) тревожности вообще и школьной тревожности, в частности: открытая, проявляемая в деятельности и поведении и сознательно переживаемая; скрытая, как правило, не осознаваемая и проявляющаяся чрезмерным спокойствием. Поведенческие проявления открытой школьной тревожности, наблюдаемые и выделяемые педагогами, весьма вариативны: нарушения продуктивности

<sup>61</sup> Прихожан, А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. М.: Энном Киров, 1991. С. 32.

<sup>62</sup> Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.

<sup>63</sup> Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 2000. С. 94-100.

учебной деятельности, пропуски уроков, недостаточная внимательность, отказы от публичных ответов, тихая сбивчивая речь, обидчивость, агрессивность (К. Hinchliffe, М. Campbell, 2016; E.N. Hanie, R.P. Stanard, 2009; А.М. Прихожан, 2000; Л.А. Хотина, 2015). Исследователи подчеркивают, что учителя с трудом дифференцируют детей с умеренной и высокой школьной тревожностью.<sup>64</sup> В работе Э.С. Ибрагимовой указано, что около 65 % педагогов не придают значения проблеме тревожного состояния детей в школе.<sup>65</sup> В исследовании S.E. Teagle констатировано, что более половины родителей школьников, имеющих высокую тревожность, не осознают эту проблему у своих детей.<sup>66</sup> Все это подчеркивает необходимость специальной работы с педагогами и родителями по привлечению их внимания к проблеме школьной тревожности учащихся.

Школьная тревожность, как и другие формы тревожности, может иметь различную интенсивность, уровень выраженности. Как правило, учеными выделяются оптимальный (нормальный, адекватный), повышенный и высокий уровни школьной тревожности. Рядом авторов выделяется еще и очень высокий уровень. Высокая школьная тревожность характеризуется повышенной частотой и силой переживания состояния тревоги, связанного со школьной жизнью. Современные отечественные и зарубежные исследователи единодушны в том, что высокий уровень тревожности вообще, и школьной тревожности, в частности, имеет негативные последствия для детей в ближайшей и долгосрочной перспективе. Высокая тревожность в детском и подростковом возрасте, как отмечают L.J. Woodward, D.M. Fergusson, дезорганизует учебную деятельность, существенно снижает успеваемость, может приводить к социальной изоляции, суицидальным мыслям, употреблению наркотиков.<sup>67</sup> В научной литературе констатируется, что высокая тревожность в детстве является предиктором развития серьезных

---

<sup>64</sup> Headley C., Campbell M. Teachers' Recognition and Referral of Anxiety Disorders in Primary School Children // Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. 2011. Vol. 11, pp. 78–90.

<sup>65</sup> Ибрагимова Э.С. Педагогические условия регулирования тревожного поведения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 18 с.

<sup>66</sup> Teagle S.E. Parental problem recognition and child mental health service use // Mental Health Services Research. 2002. Vol. 4. pp. 257 – 266. doi:10.1023/A:1020981019342.

<sup>67</sup> Woodward L.J., Fergusson D.M. Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2001. Vol. 40. pp. 1086-1093. 10.1097/00004583-200109000-00018.

тревожных расстройств во взрослом возрасте.<sup>68</sup> Актуальность квалифицированной и своевременной диагностики высокой школьной тревожности, ее преодоления и предупреждения очевидна.

Одним из пиков школьной тревожности в российских школах по данным психолого-педагогических исследований является пятый год обучения детей, начало обучения в основной (средней) школе. В работе А.К. Бикметовой с помощью теста школьной тревожности Б. Филлипса констатируется увеличение числа детей с выраженной общей школьной тревожностью при поступлении в основную школу в полтора раза.<sup>69</sup> По данным В.И. Долговой, Е.В. Барышниковой, А.Ю. Сергиенко, полученным с помощью комплекса диагностических методик, высокий и очень высокий уровень школьной тревожности испытывают 47% пятиклассников.<sup>70</sup> В диссертационном исследовании Н.В. Литвиненко отмечается, что около трети пятиклассников имеют высокий и очень высокий уровень школьной тревожности, а около 68% пятиклассников характеризуются повышенным, высоким и очень высоким уровнем школьной тревожности.<sup>71</sup> Эмпирические данные, полученные Н.В. Литвиненко с помощью методики «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, по мнению исследователя, свидетельствуют о первых признаках нарушения адаптации учащихся к образовательной среде.

Серьезность ситуации обусловлена не только процентным скачком высокой школьной тревожности у пятиклассников, но и тем фактом, что именно в предпубертативный период (10-11 лет) по результатам многолетних и широкомасштабных исследований А.М. Прихожан «тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении, регуляции, компенсации или способов защиты и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу».<sup>72</sup>

Необходимо остановиться на вопросе гендерной специфики в проявлениях школьной тревожности на этапе адаптации к пятому классу. В исследовании И.В. Борисовой, выполненном на выборке из 82 человек с помощью

<sup>68</sup> Bittner A., Egger H.L., Erkanli A., Costello E.J., Foley D.L., & Angold A. What do childhood anxiety disorders predict? // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007. Vol.48. pp. 1174-1183. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01812.x.

<sup>69</sup> Бикметова А.К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 200 с.

<sup>70</sup> Долгова В.И., Барышникова Е.В., Сергиенко А.Ю. Изучение ситуативной тревожности у пятиклассников // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2016. №6 (136). С. 226-232.

<sup>71</sup> Литвиненко Н.В. Указ. соч. С. 220.

<sup>72</sup> Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 2000. С. 222.

теста школьной тревожности Б. Филлипса, установлено, что у мальчиков в начале обучения в пятом классе все показатели школьной тревожности выше, чем у девочек.<sup>73</sup> Автор отмечает, что наиболее существенные отличия зафиксированы по общей тревожности в школе, страху не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемам в отношениях с учителями. Однако статистически значимых различий по показателям школьной тревожности между мальчиками и девочками в начале пятого класса не установлено.

Анализ научных источников позволяет дифференцировать причины скачка школьной тревожности у пятиклассников на внешние, связанные с взаимодействием с новой образовательной средой, и внутренние, связанные с психовозрастными изменениями и индивидуальными особенностями. Внешними причинами роста школьной тревожности при переходе в основную школу называют:

- возрастание количества учебных дисциплин; увеличение объема учебной нагрузки,
- вариативность требований, предъявляемых учителями-предметниками,
- появление нового классного руководителя;
- новый или измененный состав учеников в классе (в школах с углубленным изучением отдельных предметов);
- трудности во взаимоотношениях с учителями или одноклассниками;
- учебная неуспешность;
- изменение в уровне родительского контроля и помощи
- отсутствие преемственности в формах, технологиях, методах работы, используемых учителями начальной и основной школы.<sup>74</sup>

Действие перечисленных внешних причин тревожности усугубляется тем фактом, что помимо существенных изменений в укладе школьной жизни пятиклассников, у детей происходят значимые внутренние изменения – переход от младшего школьного к младшему подростковому возрасту. Как

---

<sup>73</sup> Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22–28. doi: 10.17759/pse.2018230503

<sup>74</sup> Микляева А.В., Румянцева П.В. Указ. соч.

отмечает Г.А. Цукерман, при поступлении в основную школу происходит синхронизация, совпадение двух переходов: образовательного и возрастного.<sup>75</sup>

В качестве важнейшей внутренней причины (источника) школьной тревожности на рубеже начальной и основной школы, при переходе в младший подростковый (предподростковый) возраст называется «самооценочный конфликт», связанный с противоречивым отношением к себе, с особенностями «Я-концепции».<sup>76</sup> В связи с этим отечественными психологами подчеркивается, что для преодоления тревожности в младшем подростковом возрасте необходима целенаправленная работа над позитивной самооценкой школьника, его представлением о себе и отношением к себе.

Нельзя не отметить, что к внутренним индивидуальным причинам тревожности вообще и школьной тревожности, в частности, относят слабость, истощаемость и повышенную чувствительность нервной системы. По результатам исследования А.М. Прихожан, подавляющее большинство школьников с психастеническим, сенситивным и астено-невротическим типами акцентуации характера, обусловленными перечисленными особенностями нервной системы, имеют выраженную тревожность.<sup>77</sup>

Также считаем принципиально важным отметить, что в ряде исследований отмечается усиление школьной тревожности у детей уже к моменту окончания начальной школы (Т.Н. Князева, 2011; М.В. Григорьева, 2010; А.М. Первицкая, Н.Ю. Демина, 2012; Э.С. Ибрагимова, 2012). В работе А.М. Первицкой, Н.Ю. Деминой указано, что «ситуация перехода в среднее звено... захватывает личность еще в конце 4 класса».<sup>78</sup> При этом, по мнению авторов, в первую очередь учащихся волнует неизвестность и неопределенность, связанные с незнанием будущих учителей, их требований, а также опасения неудачных контактов со старшеклассниками. Очевидно, что с названными причинами детских волнений необходимо своевременно и целенаправленно работать, нивелируя школьную тревожность учащихся, вызванную переходом в пятый класс, уже на этапе четвертого класса.

---

<sup>75</sup> Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 19-31.

<sup>76</sup> Прихожан А.М. Указ. соч. С. 213.

<sup>77</sup> Прихожан А.М. Там же.

<sup>78</sup> Первицкая А.М., Демина Н.Ю. Особенности социально-психологической адаптации пятиклассников // Вестник Курганского государственного университета. 2012. №1 (23). С.64.

В исследовании Т.Н. Князевой выявлено, что для учащихся, имеющих высокий уровень учебно-познавательной мотивации, характерны более выраженные тревожные переживания о предстоящей смене образовательной ступени, в первую очередь связанные с возможной потерей академической успешности в средней школе.<sup>79</sup> Автор объясняет этот факт развитием определенного уровня рефлексии у четвероклассников как способности к осмыслению себя, своих возможностей. Соглашаясь с данным аргументом, считаем, что, помимо внутренней психологической причины тревожных ожиданий учащихся по поводу перехода в пятый класс, можно назвать внешнюю причину – недостаточность или отсутствие в образовательной среде должного обеспечения преемственности между образовательными ступенями.

В диссертационном исследовании М.В. Григорьевой у четвероклассников по сравнению с предыдущими годами школьного обучения констатируется снижение роли позитивных эмоций в процессе взаимодействий с образовательной средой. Этот факт, по мнению исследователя, обусловлен «формированием и закреплением у учащихся механизма тревоги в условиях возрастающих требований к ним со стороны образовательной среды и началом активных рефлексивных процессов, характерных для подросткового возраста».<sup>80</sup> Таким образом, в современных психологических исследованиях отмечено, что переход на ступень основной школы и сопровождаемые с ним изменения начинают волновать детей уже в четвертом классе, и вызывают тревожные переживания.

Рассмотрим основные подходы к диагностике школьной тревожности, при этом в рамках тематики монографии остановимся на методиках, подходящих по возрасту будущим и начинающим пятиклассникам, то есть ориентированных на 10-12 летних учащихся. Вся совокупность методик диагностики школьной тревожности можно разделить на две группы: опросники и проективные методики. В различных опросниках используется сознательный самоотчет респондента, в проективных методиках применяется механизм проекции, отражение испытуемым проявлений тревоги на неосознаваемом уровне. И опросники и проективные методики имеют свои достоинства и недостатки. Поскольку в опросниках возможно сознательное

<sup>79</sup> Князева Т.Н. Предподростковый возраст как проблема современного детства // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 130–140.

<sup>80</sup> Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. С. 296.

искажение испытуемым результатов тестирования, а в проективных методиках может проявляться субъективность в интерпретации результатов, часто эти методики используются как взаимодополняющие.

Остановимся подробнее на конструктивных и содержательных особенностях некоторых методик, широко используемых в отечественной практике для диагностики школьной тревожности учащихся 10-12 лет.

Одной из наиболее популярных методик, часто применяемых в научных диссертационных исследованиях (А.К. Бикметова, 2011; О.Ю. Данилова, 2007; Э.В. Зиновьева, 2005; Н.В. Литвиненко, 2009; И.В. Старшина, 2007; С.Ю. Тарасова, 2012) и в практике школьных психологов, является опросник школьной тревожности Б. Филлипса.<sup>81</sup> В качестве первоисточника описания методики указывается оригинальная авторская книга, изданная в 1978 году в Нью-Йорке.<sup>82</sup> Данный опросник непосредственно направлен на изучение тревожности, сопряженной со школьными проблемами, и позволяет оценить уровень общей школьной тревожности и частные виды (факторы) ее проявления:

- переживание социального стресса (прежде всего в общении со сверстниками);  
фрустрация потребности в достижении успеха;  
страх самовыражения, демонстрации своих возможностей.  
страх ситуации проверки знаний (особенно публичной);
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;  
проблемы и страхи в отношениях с учителями (общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе).

Методика состоит из 58 вопросов, на каждый из которых школьнику требуется ответить однозначно: «да» или «нет». Обработка результатов состоит в выделении вопросов, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Результаты показателей тревожности, превышающие пятидесятипроцентный рубеж, позволяют говорить о повышенной тревожности, а превышающие 75 % – о высокой тревожности испытуемого. Несмотря на

<sup>81</sup> Микляева А.В., Румянцева П.В. Указ. соч. С.64-69.

<sup>82</sup> Phillips B.N. School stress and anxiety. New York, 1978. 167 p.

критические замечания в адрес опросника школьной тревожности Б. Филлипса<sup>83</sup>, именно эта методика отмечается рядом исследователей в качестве «наиболее адекватной в плане использования ее у детей на протяжении всего времени их обучения в школе»<sup>84</sup> и применяется в лонгитюдных исследованиях, например, в диссертации С.Ю. Тарасовой.<sup>85</sup>

Также достаточную известность имеет методика А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности»<sup>86</sup>. Последний дополненный вариант методики прошел апробацию в 1995-1998 годах. Названная методика в отличие от методики Б. Филлипса не является монотематической и предназначена для изучения нескольких видов тревожности учащихся: школьной, межличностной, самооценочной и магической, связанной с мистическими страхами. Методика разработана в двух формах. Форма «А» ориентирована на школьников 10–12 лет, форма «Б» – на учащихся 13–16 лет. Согласно инструкции методики, испытуемым школьникам предлагается представить перечисленные в бланке ситуации и оценить в баллах насколько они могут вызвать беспокойство, опасения, тревогу (от 0 до 4 баллов). Следует подчеркнуть, что в инструкции очень четко объясняется значение каждого балла: «Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру 0. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, обведи цифру 1. Если беспокойство и страх достаточно сильны, и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию в обведи цифру 2. Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, обведи цифру 3. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе обведи цифру 4»<sup>87</sup>. Всего в последнем варианте методики предлагается 40 ситуаций, по 10 для каждой субшкалы. Например, в субшкале «школьная тревожность» предусмотрены такие ситуации как: отвечать у доски, писать контрольную работу, не понимать

---

<sup>83</sup> Борисова Н.А., Белобрыкина О.А., Гейдебрект Н.А., Штайц Т.К.. Школьная тревожность: противоречия диагностики (на примере анализа методики Б. Филлипса) // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 123-165.

<sup>84</sup>Ромицына Е.Е. Сравнительный анализ тестов тревожности (на материале детей и подростков) // Сибирский психологический журнал 2004. №20. С. 120-128.

<sup>85</sup>Тарасова С.Ю. Индикаторы школьной тревожности и дезадаптации на начальной ступени обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 23 с.

<sup>86</sup> Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 2000. С. 243- 252.

<sup>87</sup> Прихожан А.М. Там же. С.244.

объяснений учителя, разговаривать с директором, не можешь справиться с домашним заданием и другие. При обработке результатов подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале (разновидности тревожности). Индивидуальные данные каждого испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы соответствующего возраста и пола. Методика позволяет определить уровень общей личностной тревожности и уровни каждого из видов тревожности, включая школьную тревожность: оптимальный, повышенный, высокий и очень высокий.

В качестве третьего популярного опросника, позволяющего диагностировать школьную тревожность учащихся 10-12 лет рассмотрим «Психодиагностическую методику для многомерной оценки детской тревожности», разработанную Е.Е. Малковой (Роминициной) и Л.И. Вассерманом.<sup>88</sup> Названная методика является одной из самых современных, она разработана в лаборатории клинической психологии НИПНИ им. Бехтерева в 2007 году. Методика позволяет изучить не только уровень и характер тревожности у детей и подростков школьного возраста (8-18 лет), но и максимально широкий спектр ситуаций, в которых она проявляется. Бланк методики содержит 100 вопросов, на которые также как и в опроснике Б. Филлипса требуется однозначно ответить «да» или «нет». С помощью данной методики можно изучить интересующую нас в рамках проблематики монографии школьную тревожность учащихся. Многомерная оценка тревожности осуществляется по 10 шкалам:

- 1) общая тревожность;
- 2) тревога во взаимоотношениях со сверстниками;
- 3) тревога в связи с оценкой окружающих;
- 4) тревога во взаимоотношениях с учителями;
- 5) тревога во взаимоотношениях с родителями;
- 6) тревога, связанная с успешностью в обучении;
- 7) тревога, возникающая в ситуациях самовыражения;
- 8) тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний;
- 9) снижение психической активности, связанное с тревогой;
- 10) повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой.

Результаты по каждой из названных 10 шкал могут иметь одно из четырёх значений:

---

<sup>88</sup> Малкова Е.Е., Вассерман Л.И. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности. Пособие для врачей и психологов. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева. 2007. 33с.

- отрицание тревоги или слабая ее выраженность, возможно защитного, неосознаваемого характера;
- нормативный уровень тревожности, способствующий оптимальной адаптации; повышенный (субклинический) уровень тревожности, дестабилизирующий психоэмоциональное состояние человека в некоторых ситуациях;
- крайне высокий уровень тревожности, дезорганизующий деятельность вплоть до клинических проявлений.

По мнению авторов методики, на тревожность, связанную со школьным обучением указывают 6 и 8 шкалы: «тревога, связанная с успешностью в обучении» и «тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний». С нашей точки зрения, если говорить о школьной тревожности, то она провоцируется не только процессом обучения, но и взаимодействиями с участниками образовательного процесса, а следовательно для ее оценки можно использовать еще и результаты шкалы 4: «тревога во взаимоотношениях с учителями». Несомненным достоинством данной методики является то, что она позволяет всесторонне проанализировать психологические причины неуспеваемости школьников, адекватно спланировать психологическую помощь ученикам, информативна для врачей, занимающихся различными нервно-психическими и психосоматическими заболеваниями.

Наряду с опросниками, для диагностики эмоционально-личностной сферы учащихся и тревожности (школьной тревожности), в частности, применяются различные графические проективные методики: «Кактус» М.А. Памфиловой<sup>89</sup>, «Градусник» Ю.Я. Киселева<sup>90</sup>, «Нарисуй человека» (Draw-A-Person Test; DAP) Ф. Гудинаф<sup>91</sup>, «Я в школе» Ю.Г. Панюковой<sup>92</sup>. О наличии тревожности (школьной тревожности), состоянии внутреннего напряжения, беспокойстве у испытуемого судят по следующим формально-графическим характеристикам рисунков:

- присутствие штриховки любого типа (если она распространяется более чем наполовину рисунка, это свидетельствует о выраженной тревожности);

<sup>89</sup> Памфилова М.А. Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2000. № 5. С. 12-13.

<sup>90</sup> Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов и др. М.: Просвещение, 1984. 192 с.

<sup>91</sup> Маховер К. Проективный рисунок человека: Пер. с англ. 2-е изд., испр. М.: Смысл. 2000. 154 с.

<sup>92</sup> Панюкова Ю.Г. Предпочитаемые и отвергаемые места в школе (по материалам сочинений и рисунков учеников) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 131-138.

- наличие прерывистых линий;
- преобладание темных цветов в варианте изображения цветными карандашами;
- ограничения пространства;
- обилие второстепенных мелких деталей.

Необходимо отметить, что А.М. Прихожан разработана специальная монотематическая проективная методика, предназначенная непосредственно для диагностики школьной тревожности.<sup>93</sup> Детям предлагается для интерпретации 11 рисунков, связанных со школьными ситуациями, на которых люди изображены без лиц. Согласно инструкции, ученика в индивидуальной беседе просят рассказать по картинке «какое у мальчика (девочки) лицо – веселое, грустное, или какое-нибудь еще, и объяснить, почему у него такое лицо».<sup>94</sup> На пяти рисунках испытуемого просят выбрать одного из персонажей-детей и рассказать именно о нем. Уровень школьной тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам испытуемых, в которых настроение девочки или мальчика ребенка на картинке характеризуется как грустное, сердитое, печальное, скучное. Автор методики указывает, что тревожным можно считать ребенка, давшего семь и более подобных ответов из десяти. Данная методика позволяет собрать разнообразный материал для качественного анализа различных аспектов школьной тревожности, однако она имеет узкий возрастной диапазон и ориентирована только на учащихся 6 – 9 лет. В целом, проведенный анализ свидетельствует о разнообразном диагностическом инструментарии, с помощью которого можно изучать уровень и специфические особенности школьной тревожности детей 10-12 лет на рубеже начальной и основной школы.

Остановимся на рассмотрении основных подходов к решению проблемы школьной тревожности, связанной со сменой образовательной ступени. Наибольшее распространение в отечественной практике преодоления и предупреждения высокой школьной тревожности пятиклассников получили психологические программы работы с детьми (А.К. Бикметова, 2011; А.В. Микляева и П.В. Румянцева, 2004; А.М. Прихожан, 1991; О.А. Сизова, 2001; Л.А. Хотина, 2015). В психокоррекции высокой школьной тревожности пятиклассников применяются:

<sup>93</sup> Прихожан А.М. Указ. соч. С. 265- 290.

<sup>94</sup> Прихожан А.М. Там же С. 266.

- игровые методы (сюжетно-ролевые, дидактические, драматизации);
- психотерапевтические приемы (арт-терапия, сказкотерапия, музыкотерапия, вербализация, визуализация, психодрама);
- психогимнастика (ритмика, пантомимика, коллективные танцы, дыхательная гимнастика, релаксация).

Наряду с традиционными психокоррекционными приемами в диссертационном исследовании А.К. Бикметовой описан интересный эффективный опыт преодоления неуверенности, тревожности школьников посредством раскрашивания и создания мандалы (геометрического символа сложной структуры).<sup>95</sup>

Профилактика роста школьной тревожности включает: упражнения, групповые дискуссии, тренинги, направленные на формирование уверенности в себе, на обучение приемам преодоления трудностей, волнения. Профилактические программы ориентированы на работу с четвероклассниками и как правило по продолжительности ориентированы не более чем на два месяца. При этом, основываясь на анализе литературы, приходится констатировать явное преобладание психокоррекционных программ над профилактическими.

Также необходимо отметить, что наряду с узкоспециальными программами преодоления школьной тревожности, эта проблема решается в рамках более широких по целеполаганию психологических программ, направленных на помощь пятиклассникам в адаптации к образовательной среде, на преодоление различных школьных проблем. В качестве примера подобных программ, ориентированных на пятиклассников, опубликованных в профильной литературе, можно назвать программу «Первый раз в пятый класс» Е.Г. Коблик.<sup>96</sup> В работе Н.Н. Авраменко доказана эффективность использования средств искусства в процессе адаптации пятиклассников в средней школе и в частности для снижения школьной тревожности.<sup>97</sup> Автором предложена программа психологических занятий с методами арт-терапии «Я - пятиклассник», на которых используется лепка, куклотерапия,

---

<sup>95</sup> Бикметова А.К. Указ. соч.

<sup>96</sup> Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс. Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. 122 с.

<sup>97</sup> Авраменко Н.Н. Использование средств искусства в процессе повышения успешности социально-психологической адаптации пятиклассников в средней школе // Молодой ученый. 2017. №5. С. 383-387.

изготовление фигур человека из проволоки, рисование человека в полный рост, рисование страхов, изготовление масок, характеризующих собственное настроение и другие упражнения.

Особое внимание хочется уделить психологической программе Т.Н. Князевой «Я учусь учиться».<sup>98</sup> Автором разработан психологический курс развивающих занятий для учащихся 3-4 классов, нацеленный на формирование психологической готовности детей к успешному обучению на новой образовательной ступени и предотвращение возможной дезадаптации к основной школе. Т.Н. Князева подчеркивает, что чем больше трудностей личностного, интеллектуального, социального характера испытывает ребенок в начальной школе, тем труднее будет процесс адаптации к основной школе. При этом все названные трудности, способствуют формированию повышенной школьной тревожности и негативных установок к обучению в пятом классе. Данный курс доказал свою эффективность в работе с учащимися с пониженным уровнем обучаемости, с детьми с задержкой психического развития.<sup>99</sup> Несомненным достоинством этой программы является ее превентивный характер, заблаговременная подготовка учащихся к основной школе.

Несмотря на доказанную эффективность ряда психологических программ, мы, разделяем точку зрения А.М. Прихожан, согласно которой преодоление высокой школьной тревожности не может ограничиваться рамками только психологической работы с детьми, необходима «терапия среды» как семейной, так и общественной.<sup>100</sup> Безусловно, в первую очередь, требуется специальная психологическая работа с тревожными пятиклассниками как субъектами самосовершенствования в сфере эмоциональной саморегуляции. Но системный подход к решению проблемы школьной тревожности делает обязательной психологическую работу с ближайшими взрослыми: родителями и педагогами, как ответственными за благополучие и психическое здоровье учащихся. Однако на данный момент приходится констатировать недостаточную разработанность системных психологических программ помощи школьникам с повышенной тревожностью,

---

<sup>98</sup> Князева Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. М.: АРКТИ, 2004. 216 с.

<sup>99</sup> Князева Т.Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 50 с.

<sup>100</sup> Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. №2. С. 17.

ориентированных и на детей, и на педагогов, и на родительскую группу. Также являются единичными комплексные программы психологической работы со всеми субъектами образовательной среды по предупреждению роста школьной тревожности.

Помимо психологических программ, в отечественной практике преодоления школьной тревожности вообще и у пятиклассников, в частности, появляются программы, модели педагогической поддержки учащихся. Под педагогической поддержкой современными учеными понимается «помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)». <sup>101</sup> В диссертационном исследовании А.Ф. Морозовой отмечается, что в настоящее время реализуемые в отечественной школе программы воспитательно-коррекционной работы преимущественно ориентированы на учащихся, отличающихся выраженными отклонениями в развитии (физическом, психическом, нравственном, социальном), при этом незначительное внимание уделяется превентивному подходу в реализации педагогической поддержки вообще и направленной на профилактику и преодоление школьной тревожности, в частности. <sup>102</sup> Также автор подчеркивает, что в российской школе уделяется недостаточное внимание использованию потенциала учебных дисциплин для развития способностей школьников к эмоциональной саморегуляции.

В международном опыте предупреждения развития детской школьной тревожности одно из ведущих мест принадлежит программе «FRIENDS», разработанной в Австралии, основанной на принципах когнитивно-поведенческой терапии и доказавшей свою эффективность в ряде стран. <sup>103</sup> На наш взгляд, несомненным достоинством «FRIENDS» является наличие разноцелевых модификаций программы (универсальная, селективная, номинальная, лечебная), возможность включения универсального варианта программы в образовательный процесс под руководством прошедших подготовку

<sup>101</sup> Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.:МИРОС, 2002. С. 109.

<sup>102</sup> Морозова А.Ф. Педагогическая поддержка учащихся как условие предупреждения рисков школьной тревожности в отечественном и зарубежном опыте: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008., 249 с.

<sup>103</sup> Shortt A.L., Barrett P.M., Fox T.L. Evaluating the FRIENDS Program: A Cognitive-Behavioral Group Treatment for Anxious Children and Their Parents // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2001. Vol. 30. № 4. pp. 525-535 doi: 10.1207/S15374424JCCP3004\_09

педагогов. Занятия по универсальному варианту программы проводятся в форме дискуссий, уроков самопознания, разработки проектов личностного самосовершенствования, творческих заданий, тренингов по самозащите в чрезвычайных и различного рода опасных ситуациях, тренингов вербального и невербального общения.

Широкое применение программы «FRIENDS» в начальной школе позволяет своевременно предупредить рост школьной тревожности у детей, оказать помощь учащимся со скрытыми проявлениями тревожности, стимулировать саморазвитие личности ребенка.<sup>104</sup> Важно, что программа «FRIENDS» предполагает специальную работу с родителями учащихся и педагогами с целью их привлечения к профилактике и преодолению детской школьной тревожности. В целом, анализ содержания и технологий, включенных в программу FRIENDS, свидетельствует о ее приоритетной направленности на сохранение эмоционального равновесия детей, на выработку у школьников уверенности в своих возможностях, развитие позитивного настроения к жизни.<sup>105</sup>

Основываясь на изложенном анализе отечественного и зарубежного опыта преодоления и профилактики школьной тревожности, сделаем ряд выводов:

1. Наибольшее распространение в отечественном образовании имеют психологические программы, направленные на работу непосредственно с учениками, имеющими выраженную школьную тревожность на этапе адаптации к пятому классу. Программы психопрофилактики школьной тревожности, провоцируемой переходом в основную школу, ориентированные на всех учащихся четвертых классов, немногочисленны и не распространены.
2. Недостаточное внимание в психологической работе с проблемой школьной тревожности пятиклассников уделяется взаимодействию с родительской группой, а также повышению психологической компетентности педагогов.
3. В отечественном образовании не получила распространения комплексная педагогическая поддержка учащихся в сохранении их

<sup>104</sup> Barrett P.M., Turner C.M. Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal trial // British journal of clinical psychology. Vol. 40. pp. 399-410.

<sup>105</sup> Barrett P.M., Shortt A.L., Fox T.L., Wescombe K. Examining the social validity of the FRIENDS treatment program for anxious children // Behaviour change. 2001. № 18. pp. 63-77.

эмоционального благополучия, нивелировании тревожности, как это можно наблюдать в опыте зарубежных стран.

4. Ни в психологической, ни в педагогической практике не уделяется должное внимание пространственно-предметному компоненту образовательной среды как источнику рисков школьной тревожности пятиклассников. Между тем, в проведенных нами опросах четвероклассников и начинающих пятиклассников, незнание ими пространства основной школы оценивается как существенный стрессовый фактор. При этом, многими авторами пространственно-предметный компонент попросту «забывается» при проектировании и моделировании развивающих образовательных сред.<sup>106</sup>

Опираясь на данные выводы, считаем, что комплексное воздействие на все факторы риска возникновения школьной тревожности у пятиклассников возможно на основе реализации средового подхода. При этом, по нашему мнению, необходимо усилить пропедевтическую направленность в работе со школьной тревожностью, реализовывать своевременную профилактику повышения школьной тревожности в пятых классах на четвертом году школьного обучения. Также в рамках средового подхода возможно и необходимо интегрировать усилия психологов, педагогов и родителей по решению проблемы школьной тревожности.

#### *4.2. Средовой подход к решению проблемы школьной тревожности пятиклассников*

Средовой подход к решению целого спектра вопросов, проблем в сфере обучения, воспитания, развития базируется на понятии образовательной среды. Как показывает проведенный нами анализ литературы, в настоящий момент в отечественной психолого-педагогической науке дефиниции образовательной среды достаточно вариативны.<sup>107</sup> Одно из наиболее известных и цитируемых определений образовательной среды предложено В.А. Ясвиным, согласно которому образовательная среда трактуется как

---

<sup>106</sup> Иванова Н.В. Исследования образовательной среды как фактора развития личности младшего школьника // Теория и практика общественного развития. 2015. № 9. С. 232-235.

<sup>107</sup> Иванова Н.В. Психолого-педагогические исследования образовательной среды школы: направления и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3; URL: <http://www.science-education.ru/117-13042>

«система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».<sup>108</sup> Дефиниция образовательной среды В.А. Ясвина берется за основу многими другими авторами. Например, в докторской диссертации М.В. Григорьевой образовательная среда определяется как система «педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и, в целом, субъектно-личностное развитие школьника».<sup>109</sup> В диссертационном исследовании Е.Б. Лактионовой образовательная среда рассматривается как «система условий для личностного развития ее субъектов».<sup>110</sup>

Следует отметить, что в публикациях ряда авторов, в частности в работе С.Д. Дерябо,<sup>111</sup> подчеркивается, что образовательная среда располагает не только позитивными ресурсами и условиями, но и различными барьерами, рисками для участников образовательного процесса.

В структурном аспекте образовательная среда рассматривается как совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений различных субъектов образования и психолого-педагогических условий обучения, воспитания и развития личности. Большинство авторов в структуре образовательной среды как сложносоставного объекта выделяют:

- пространственно-предметный (физический, материальный, пространственно-семантический) компонент: совокупность пространственных и предметных единиц, их качественные и функциональные характеристики;
- социальный (коммуникационно-организационный, коммуникативный) компонент: межличностные отношения, взаимодействия субъектов образовательной среды;
- психодидактический (дидактический, технологический, содержательно-методический) компонент: образовательные программы, технологии, методы и формы обучения, воспитания, развития.

<sup>108</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С.14.

<sup>109</sup> Григорьева М.В. Указ. соч. С.85-86.

<sup>110</sup> Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: дис. ... д-ра. психол. наук. СПб., 2013. С.11.

<sup>111</sup> Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / под. ред. В. П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997. 222 с.

Разделяя позицию Е.Б. Лактионовой и В.А. Ясвина, считаем необходимым и целесообразным в структуре образовательной среды выделять наряду с названными еще и субъектный компонент, позволяющий в полной мере оценить личностно-развивающий потенциал конкретной (локальной) образовательной среды.

Средовой подход трактуется отечественными авторами как «способ организации среды и оптимизации её влияния на личность школьника».<sup>112</sup> Данный методологический подход включает в себя систему действий, направленных на образовательную среду: проектирование, моделирование, преобразование средовых параметров и среды в целом.

В нашем исследовании на основе средового подхода сформулирована дефиниция личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования, определены ее структурные компоненты (пространственно-предметный, психодидактический, социальный, субъектный, компетентностно-профессиональный). Проектирование, моделирование и реализацию личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования мы рассматриваем как целенаправленный преднамеренный средообразовательный процесс.

Под личностно-развивающей образовательной средой на заключительном этапе начального общего образования мы понимаем локально организованную поликомпонентную психолого-педагогическую систему, интегрированную в образовательную среду школы, представляющую собой полисубъектную общность учащихся четвертых классов, специалистов (педагогов начального и среднего звена, психологов), родителей.<sup>113</sup> Целевым и функциональным назначением этой образовательной среды является создание условий и возможностей для наиболее эффективного личностного развития ее субъектов. Одним из планируемых результатов ее реализации выступает профилактика затруднений в адаптации школьников к образовательной среде при переходе в основную школу и, в частности, предупреждение роста школьной тревожности учащихся.

Экспериментальное исследование проводилось на базе школы № 186 г. Нижнего Новгорода, имеющей статус авторской академической школы и являющейся экспериментальной площадкой Нижегородского

<sup>112</sup> Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 49 с.

<sup>113</sup> Иванова Н.В., Сорокина Т.М. Модель локальной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования // Психология обучения. 2018. №9. С. 43.

государственного педагогического университета имени К. Минина. Всего на разных этапах эксперимента приняло участие 213 школьников 10-12 лет. В контрольную группу вошли 105 человек – учащиеся четырех классов. В экспериментальную группу вошли 108 человек из четырех классов, задействованных в формирующем эксперименте. Также в экспериментальной программе были задействованы педагоги начальных и средних классов (30 человек), школьные психологи (2 человека), родители учащихся экспериментальной группы (108 человек).

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента осуществлялась диагностика уровня школьной тревожности у одних и тех же учеников в конце четвертого года их обучения в апреле (начальная школа) и в начале пятого года обучения в октябре (при переходе этих детей в основную школу). Изучение уровня тревожности у одних и тех же респондентов мы считаем более корректным для объективных выводов, нежели проведение диагностики способом поперечных срезов.

В качестве основной психодиагностической методики для изучения уровня тревожности учащихся, связанной со школой, применялась «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан в последней версии с четырьмя субшкалами: школьная тревожность, межличностная тревожность, самооценочная тревожность и магическая тревожность.<sup>114</sup> Выбор именно этой диагностической методики обусловлен несколькими причинами.

1. «Шкала личностной тревожности» содержит субшкалу «Школьная тревожность», позволяющую парциально оценить уровень тревожности учащихся, связанной со школьными ситуациями, что составляет предмет нашего исследования.
2. Методика прошла необходимую масштабную апробацию, всего в психометрической проверке участвовало около 1400 человек.
3. Стандартизация методики проведена не по классам, а по возрасту испытуемых, что актуально для современной ситуации в российском образовании, когда нормативы зачисления ребенка в первый класс предполагают диапазон от шести с половиной до восьми лет. Соответственно, каждый класс представляет разновозрастную группу.
4. Стандартизации «сырых» оценок с их переводом в 10-балльную систему стенов выполнена отдельно для мальчиков и девочек разных возрастных групп.

---

<sup>114</sup> Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 2000. 304 с.

5. Методика имеет вариант (форма «А») предназначенный для школьников 10-12 лет, подходящий в возрастном аспекте для учащихся четвертого и пятого классов.
6. Данная шкала относится к бланковым методикам, что позволяет проводить ее коллективно.

Названная методика проводилась со всеми детьми контрольной и экспериментальной группы. В контрольной группе диагностика осуществлялась дважды: конец четвертого класса, начало пятого. В экспериментальной группе методика проводилась трижды: начало и конец четвертого класса, начало пятого класса. С детьми экспериментальной группы, у которых по итогам первой диагностики (начало четвертого класса) была зафиксирована высокая и очень высокая школьная тревожность (группа риска) дополнительно проводилась проективная графическая методика «Я в школе» Ю.Г. Панюковой<sup>115</sup> в начале и конце четвертого класса, до и после формирующего эксперимента.

На этапе формирующего эксперимента была реализована авторская модель локальной личностно-развивающей образовательной среды, ориентированная на последний – четвертый год обучения в начальной школе.<sup>116</sup> Основываясь на средовом подходе, в каждом из структурных компонентов экспериментальной локальной образовательной среды были запланированы и реализованы условия, обеспечивающие нивелирование тревожности учащихся как на этапе окончания начальной школы (четвертый год обучения), так и при переходе в основную школу (пятый год обучения).

Рассмотрим отдельно осуществленные преобразования в каждом из компонентов экспериментальной локальной образовательной среды.

#### 1. Пространственно-предметный компонент.

Цель преобразований: преодоление замкнутости пространства начального звена школы, заблаговременное знакомство четвероклассников с новым пространством основной школы в процессе учебной и внеурочной деятельности.

Средства, инструменты преобразования: виртуальная экскурсия по пространству основной школы, квест «Школьные лабиринты» (готовятся

---

<sup>115</sup> Панюкова Ю.Г. Указ. соч.

<sup>116</sup> Иванова Н.В. Модель личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: теоретико-концептуальные аспекты: монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. 164 с.

старшеклассниками, школьным активом); «Дни открытых дверей основной школы для четвероклассников» (готовятся учителями основной школы); проведение отдельных уроков для четвероклассников в кабинетах основной школы с использованием новых для детей технических средств, демонстрационных материалов, пособий (проводятся учителями начальной школы).

## 2. Социальный компонент.

Цель преобразований: преодоление ограниченности сферы и улучшение качества общения четвероклассников друг с другом, с педагогами и родителями в разных видах деятельности.

Средства, инструменты преобразования: тренинги эффективного общения для родителей четвероклассников и специалистов локальной образовательной среды (проводятся преподавателями Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина); тренинги межличностного общения для четвероклассников (проводятся школьными психологами и преподавателями университета); «Диалоги о пятом классе» – встречи четвероклассников с пятиклассниками (готовятся и проводятся педагогами начальной и основной школы); творческие проекты для параллели четвертых классов, объединяющие детей из разных классов (готовятся и проводятся учителями начальных классов).

## 3. Психодидактический компонент.

Цель преобразований: обогащение образовательного процесса личностно-ориентированными технологиями, методами и формами работы педагогов с детьми.

Средства, инструменты преобразования: технологии обучения в сотрудничестве в учебной деятельности, разновозрастные социальные и творческие проекты с участием четвероклассников и пятиклассников, вариативные способы дифференцированной письменной самооценки детьми процесса и результата учебной и проектной деятельности (реализуются педагогами четвертых классов).<sup>117</sup>

## 4. Субъектный (характеристики и показатели личностного развития субъектов образовательной среды).

Цель преобразований: преодоление у четвероклассников неуверенности в себе, своих возможностях, тревожности, заниженной самооценки при включении в различные ситуации школьной жизни.

Средства, инструменты преобразования:

<sup>117</sup> Иванова Н.В., Сорокина Т.М. Психодидактический компонент образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 8. Том 2. С. 93-99.

- постоянно действующая в рекреационном пространстве четвертых классов выставка «Наши достижения» (демонстрация четвероклассниками своих возможностей, достижений как субъектов разных видов деятельности: учебной, проектной, спортивной, творческой);
- уроки психологии для учащихся четвертых классов по авторской программе «Познай себя» как ресурс личностного развития младших школьников (проводятся школьными психологами и преподавателями университета);
- программа «Школа родителя будущего пятиклассника» (проводится школьными психологами и преподавателями университета).

В программе «Познай себя» особое внимание уделяется работе над позитивной и дифференцированной самооценкой, самовосприятием школьника, поскольку экспериментальными данными отечественных авторов доказано, что «начиная с 4-го класса и вплоть до окончания школы, обнаруживается устойчивая связь тревожности с самооценкой».<sup>118</sup>

Основными формами работы с родителями в рамках программы «Школа родителя будущего пятиклассника» выступают: лекторий, практический семинар, групповые и индивидуальные консультации, информационное обеспечение. Задачами работы с родительской группой являются: знакомство со спецификой младшего подросткового возраста, признаками нарушения адаптации к основной школе, причинами школьной тревожности; осознание родителями своей существенной роли в профилактике и преодолении детской тревожности, овладение приемами преодоления повышенной тревожности детей.

5. Компетентностно-профессиональный компонент (совокупность профессиональных компетентностей).

Цель преобразований: преодоление профессиональной разобщенности специалистов начальной и основной школы, недостаточного владения педагогами психодидактической компетентностью, для обеспечения оптимального личностного развития четвероклассников.

Под психодидактической компетентностью мы понимаем интегративное профессионально-личностное образование, включающее в себя:

- мотивационный компонент, определяющий профессиональную направленность на развитие личности учащихся четвертых классов как приоритетную цель, потребность в профессионально-личностном

<sup>118</sup> Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 2000. С. 220.

совершенствовании и интегративном профессиональном взаимодействии для достижения этой цели;

- когнитивный компонент, представляющий систему интегрированных психологических и дидактических знаний как теоретической основы обеспечения личностного развития учащихся и профессионального взаимодействия в рассматриваемой среде;
- деятельностный компонент, включающий в себя совокупность профессиональных действий (аналитических, диагностических, прогностических, рефлексивных), необходимых для планирования, реализации и оценки условий и возможностей личностного развития учащихся.<sup>119</sup>

Средства, инструменты преобразования: мастер-классы, открытые уроки педагогов начальной и основной школы друг для друга, психолого-педагогический консилиум для учителей четвертых и пятых классов, тренинг профессионального и личностного роста, лекторий «Особенности возрастного и личностного развития учащихся на рубеже начальной и основной школы», «Причины, проявления, последствия школьной тревожности». Особое внимание мы уделяем знакомству учителей с понятием образовательная среда, поскольку по нашему исследованию значение данной категории в смысловом и структурном аспектах большинством педагогов не осознается.<sup>120</sup> Также раскрывается сущность средового подхода в образовании, возможности и задачи проектирования и моделирования локальных образовательных сред.

Остановимся на рассмотрении результатов экспериментальной работы.

По итогам проведения диагностики с помощью методики «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан все учащиеся были распределены на группы с различным уровнем школьной тревожности: оптимальным, повышенным, высоким и очень высоким.

Результаты диагностики школьной тревожности учащихся контрольной (К) и экспериментальной (Э) групп в конце четвертого и начале пятого класса представлены в таблице 4.1.

---

<sup>119</sup> Иванова Н.В. Модель личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: теоретико-концептуальные аспекты: монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. 164 с.

<sup>120</sup> Иванова Н.В., Минаева Е.В. Представления учителей начальных классов о сущности понятия «образовательная среда» // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 12-1. С. 260-265.

Таблица 4.1

Выраженность школьной тревожности учащихся четвертых и пятых классов контрольной и экспериментальной групп

Уровни школьной тревожности	Выраженность школьной тревожности у испытуемых по уровням (% к общему числу респондентов группы)			
	К группа (105 человек)		Э группа (108 человек)	
	4 класс	5 класс	4 класс	5 класс
оптимальный	55	32	72	69
повышенный	30	31	23	26
высокий	10	22	5	5
очень высокий	5	15	-	-

Результаты исследования, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что в контрольной группе при переходе детей из четвертого в пятый класс выражена тенденция к существенному повышению школьной тревожности у детей, что коррелирует с данными других авторов (А.К. Бикметова, 2011; В.И. Долгова и др., 2016; Н.В. Литвиненко, 2014).

Для выявления статистической значимости различий в выраженности школьной тревожности учащихся в контрольной группе между четвертым и пятым классами и в экспериментальной группе (четвертый и пятый класс) был использован критерий Хи-квадрат Пирсона ( $\chi^2$ ).

В контрольной группе значение критерия  $\chi^2$  составляет 16,262 ( $p < 0,01$ ), следовательно, повышение школьной тревожности у детей К группы при их переходе из начальной в среднюю школу являются статистически значимым.

В экспериментальной группе, с которой проводился формирующий эксперимент, тенденция к существенному увеличению школьной тревожности не обнаружена. Констатировано лишь незначительное увеличение числа детей (на три человека) с повышенной школьной тревожностью (с 23 % до 26%). Изменений в числе испытуемых с высоким и очень высоким уровнями школьной тревожности не зафиксировано, при этом детей с очень высоким уровнем школьной тревожности не обнаружено. В экспериментальной группе значение критерия  $\chi^2$  составляет 0,248 ( $p > 0,01$ ). Следовательно, изменения в значениях школьной тревожности учащихся экспериментальной группы статистически не значимы.

Также нам было важно проверить значимость изменений по каждому уровню школьной тревожности в отдельности. Сравнение проводилось с помощью критерия Фишера ( $\varphi^*$ ). Данные представлены в таблице 4.2.

Таблица 4.2

Эмпирические значения критерия Фишера по уровням школьной тревожности учащихся контрольной и экспериментальной групп

Уровни школьной тревожности	Эмпирическое значение критерия $\phi^*$	
	К группа	Э группа
оптимальный	3,473*	0,464
повышенный	0,301	0,499
высокий	2,364*	0
очень высокий	2,461*	0

Примечание: звездочкой обозначена статистическая значимость изменений в рамках уровня тревожности при  $p < 0,05$ .

Эмпирические значения критерия Фишера, представленные в таблице, позволяют говорить о статистически значимом увеличении в контрольной группе количества детей с высоким (с 10% до 22%) и очень высоким (с 5% до 15%) уровнями школьной тревожности при поступлении в основную школу. Именно эти дети составляют «группу риска» и требуют к себе особого внимания психологов и педагогов. Обращает на себя внимание и тот факт, что у отдельных испытуемых зафиксирован скачок школьной тревожности с оптимального уровня до высокого или очень высокого. Кроме названного в К группе установлена статистическая значимость уменьшения в пятом классе количества детей с оптимальным уровнем школьной тревожности. В Э группе изменения по каждому уровню школьной тревожности не являются статистически значимыми.

Также необходимо отметить, что в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, на этапе диагностики в конце четвертого класса наблюдается меньшее количество детей с высоким уровнем тревожности, отсутствие испытуемых с очень высоким уровнем тревожности, а также гораздо большее число детей с оптимальным уровнем тревожности (72% в Э группе и 55% в К группе). Это говорит о том, что условия личностно-развивающей образовательной среды, реализованной на четвертом году школьного обучения в экспериментальных классах, способствовали снижению школьной тревожности учащихся. Для проверки данного вывода мы сопоставили результаты диагностики школьной тревожности у детей Э группы в начале и в конце четвертого класса (представлены в таблице 4.3).

Таблица 4.3

Выраженность школьной тревожности учащихся экспериментальной группы на четвертом году обучения

Уровни школьной тревожности	Выраженность школьной тревожности у испытуемых Э группы (% к общему числу респондентов группы)	
	4 класс (начало года)	4 класс (конец года)
оптимальный	58	72
повышенный	21	23
высокий	15	5
очень высокий	6	-

Для сравнения выраженности школьной тревожности у испытуемых в начале и в конце четвертого года обучения (до и после формирующего эксперимента) был использован критерий Хи-квадрат Пирсона. В результате расчетов значение критерия  $\chi^2$  составляет 12,599. Следовательно, изменение в значениях тревожности у детей Э группы от начала к концу года являются статистически значимыми. Особенно важно отметить значимое увеличение в Э группе количества детей с оптимальным уровнем тревожности (с 58% на начало года до 72% к концу года), и снижение процента детей с высоким и очень высоким уровнем тревожности (с 15% до 5% и с 6% до 0% соответственно).

Помимо методики А.М. Прихожан в экспериментальной группе для оценки динамики тревожности у детей «группы риска» (с высоким и очень высоким уровнем тревожности) нами использовалась проективная рисуночная методика «Я в школе» Ю.Г. Панюковой в начале и конце четвертого класса. Всего в данной диагностике приняли участие 21 человек: 15 с высокой тревожностью и 6 с очень высокой школьной тревожностью. При анализе детских рисунков констатировалось: наличие и объем штриховки, присутствие прерывистых линий, ограничения пространства, обилие второстепенных мелких деталей. Именно эти особенности в графических изображениях испытуемых, по мнению автора методики и других исследователей, свидетельствуют о наличии тревожности, в нашем случае, тревожности, связанной со школой. С каждым испытуемым индивидуально проводилась уточняющая беседа о месте и персонах, изображенных на рисунке.

Полученные результаты по проективной методике в целом коррелируют с итогами методики А.М. Прихожан. Так, в начале четвертого класса, у 20 из 21 испытуемых «группы риска» в рисунках были обнаружены более двух маркеров (признаков) тревожности. Рисунок одного ребенка из указанной группы был крайне схематичен, примитивен и не содержал ни одного

признака тревожности. В индивидуальной беседе этот ребенок сказал, что он не умеет и не любит рисовать, а школу ему рисовать вообще не хочется. У 4 из 6 детей с очень высокой тревожностью штриховка занимала более чем наполовину рисунка, это свидетельствует о выраженной тревожности.

В конце четвертого класса итоги диагностики детей «группы риска» с помощью проективной методики «Я в школе» продемонстрировали нивелирование тревожности у испытуемых. Только у 6 учеников из 21 в рисунках присутствовали один или два маркера тревожности.

В целом, все полученные нами результаты, свидетельствуют об успешности формирующего эксперимента, проведенного в четырех классах с участием 108 детей, и подтверждают эффективность средового подхода в предупреждении роста школьной тревожности учащихся при переходе в пятый класс

### Заключение

На основе анализа современной психолого-педагогической литературы мы убедились в недостаточной изученности возможностей средового подхода для предупреждения роста школьной тревожности при смене образовательной ступени у российских пятиклассников. Это определило цель нашего исследования.

По итогам реализации в экспериментальных четвертых классах в течение учебного года модели локальной личностно-развивающей образовательной среды, была доказана эффективность средового подхода для решения проблемы профилактики роста школьной тревожности у пятиклассников при переходе со ступени начального образования в основную школу. Также было констатировано снижение школьной тревожности на последнем году обучения в начальной школе в экспериментальных классах.

Считаем необходимым отметить, что помимо эффекта уменьшения школьной тревожности, разработанная и реализованная нами модель личностно-развивающей образовательной среды способствовала нивелированию и других проявлений дезадаптации при переходе учащихся в пятый класс. В частности, в экспериментальных классах при переходе учащихся из начальной в основную школу было констатировано сохранение (отсутствие падения) уровня академической успешности детей, учебной мотивации.

В целом, полученные результаты позволяют утверждать эффективность средового подхода к решению проблемы преемственности между начальной и основной школой.

Материалы монографии используются в образовательном процессе в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина при подготовке будущих учителей начальных классов в рамках учебной дисциплины «Проблемы готовности младших школьников к обучению в основной школе». Программа формирующего эксперимента может быть рекомендована школьным психологам и педагогам начальной школы для предупреждения школьной тревожности учащихся при поступлении в пятый класс.

## Заключение

Монография «Психология: современные теоретические и эмпирические исследования» разработана на основе результатов научных исследований авторов.

Результаты выполненных исследований показали актуальность и своевременность для российской науки и образования рассматриваемых вопросов в области развития теоретической и практической педагогической психологии.

В целом, работа отражает научные взгляды на современное состояние психологии в сфере образования. Она представляет интерес как для специалистов в области проведения научных исследований, так и специалистов-практиков.

## Библиографический список

1. Аварханов М.А. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи в процессе физического воспитания // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сборник научно-методических трудов профессорско-преподавательского коллектива, аспирантов, соискателей и студентов / Под ред. Т.К.Ким, Г.А.Кузьменко.–М.: Прометей, 2013.– С. 6–8.
2. Авраменко Н.Н. Использование средств искусства в процессе повышения успешности социально-психологической адаптации пятиклассников в средней школе // Молодой ученый. 2017. №5. С. 383-387.
3. Акименко Г.В., Михайлова Т.М. Адаптация студентов к условиям обучения в медицинском университете: психологические особенности и проблемы. Инновационное развитие науки и образования. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. 251 с.
4. Акименко Г.В. К вопросу о реализации личностного потенциала студентов медицинского университета в процессе освоения курса «Психологии и педагогики» // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. Сборник статей XI Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. С.209-212.
5. Акименко Г.В. К вопросу о инновационных подходах в преподавании курса «Психологии и педагогики» в рамках интеграции российской системы высшего образования в единое европейское образовательное пространство // Актуальные вопросы повышения качества непрерывного медицинского образования. Материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / Г.В. Акименко, Т.М. Михайлова. Кемерово: Кемеровский государственный медицинский университет. 2017. 225 с.
6. Акименко Г.В. Индивидуализация обучения в вузе как условие его эффективности: психолого-педагогический аспект // Актуальные вопросы повышения качества непрерывного медицинского образования. Материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Кемерово: Изд-во: Кемеровский государственный медицинский университет, 2017. С. 74-77.
7. Акчурин Б.Г. Телесность как проявление человеческого потенциала // Социально-гуманитарные знания. – 2013.– No2. С. 31–37.

8. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства: Руководство для врачей / Ю. А. Александровский. – М.: Медицина, 1993. – 301с  
Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога, 2009 г.
9. Арина Г. А., Николаева В.В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа // Психология телесности между душой и телом / Ред.-сост. В.П.Зинченко, Т.С.Леви.– М.: АСТ, 2007.–С. 222–235.
10. Арина Г. А., Мартынов С.Е. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. – 2009. – №4.– С. 105–114.
11. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
12. Бабиянц К. А., Коломийченко Е. В., Хажуев И. С. Особенности самоотношения студентов вуза, занимающихся и не занимающихся спортом, в связи с самовосприятием физической и эстетической модальностей Я-образа // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 25–38.
13. Бегоян А. Н. Когнитивно-концептуальная терапия телесного дисморфического расстройства: анализ случая // Теория и практика психотерапии. — 2015. — № 5 (9). — С. 38-48.  
Белугина Е. В. Внешний облик как культурно-исторический феномен // Российский психологический журнал. – 2012. – № 3. – С. 58–65.
14. Белугина Е. В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни : дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 199 с.
15. Бикметова А.К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 200 с.
16. Борисова Н.А., Белобрыкина О.А., Гейдебрехт Н.А., Штайц Т.К.. Школьная тревожность: противоречия диагностики (на примере анализа методики Б. Филлипса) // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 123-165.
17. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22–28. doi: 10.17759/pse.2018230503

18. Бухлина Л. Ю. Социально-психологические проблемы самовосприятия телесного образа в современных условиях // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2013.
19. Bailey, K. A., & Gammage, K. L. (2015)» it's all about acceptance": качественное исследование, изучающее модель положительного образа тела для людей с травмой спинного мозга.
20. Валиуллина, Е. В. Гендерные особенности психических состояний в юношеском возрасте / Е. В. Валиуллина // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 11. – С. 106-112.
21. Валиуллина, Е. В. Изучение мотивации профессиональной деятельности у студентов стоматологического факультета КемГМУ / Е. В. Валиуллина // В сборнике: Современные проблемы воспитательного процесса в медицинском вузе. Материалы VI межрегиональной научно-практической конференции. – 2018. – С. 15-17.
22. Валиуллина, Е. В. Исследование кризисов профессионального самоопределения у студентов медицинского вуза / Е. В. Валиуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №3. – С. 377.
23. Валиуллина, Е. В. Проекция при ситуативной и личностной тревожности / Е. В. Валиуллина // Человек и современный мир. – 2018. – №10. – С. 68-73.
24. Валиуллина, Е. В. Профессиональный мотивационный комплекс и уровень ассертивности / Е. В. Валиуллина // Академия педагогических идей Новация. – 2018. – № 5. – С. 150-155.
25. Валиуллина, Е. В. Психологические свойства личности и уровень ассертивности / Е. В. Валиуллина // Научное мнение. – 2018. – № 4. – С. 37-41.
26. Валиуллина, Е. В. Стратегии психологической защиты субъективной реальности личности / Е. В. Валиуллина // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 1 (18). – С. 80-82.
27. Вартанова И.И. Мотивация и временная перспектива старшеклассников // Национальный психологический журнал – 2013. – №2(10) – С. 127–133. doi: 10.11621/npj.2013.0216.
28. Вебб Х. Ж., Циммер-Gembeck М. Ю., Вод А. М., Фаррелл Л. И., Несделл Д., «Довольно давления» со стороны сверстников, родителей и средств массовой информации: лонгитюдное исследование внешности на

основе отклонения чувствительности // журнал о подростковом возрасте. – 2017.–Март.–С. 1-18.- DOI: 10.1111 / jor a.12310.

29. Виляева С. И. Историческое развитие понятия «человеческая телесность» // Аналитика культурологии. — № 28. — 2014. — с. 20–32.

30. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2013. - № 3. -230 с.

31. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.:МИРОС, 2002. 296с.

32. Гребень, Н. Ф. Психологические тесты для психологов, педагогов, специалистов по работе с персоналом / Н. Ф. Гребень – Мн.: Современная школа, 2012. – 480с.

33. Гросс Э. Изменяя очертания тела // Введение в гендерные исследования. – Харьков: Изд-во ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 529–626., Иванова Е. Н. Женщина в российской политической карикатуре // Женщина в российском обществе. – 2013. – № 3. – С. 66–78.

34. Головин.С.Ю Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998 г.

35. Герасимова О. В., Лабунская В. А. Влияние выраженности феминности маскулинности на самооценку компонентов внешнего облика на различных этапах жизненного пути // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2004.– № 2. – С. 131–138.

36. Горячев В. В. О методологических проблемах исследования телесного сознания школьников // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — Том 20. — 2014. — с. 64–66.

37. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. 520 с.

38. Дерманова И.Б. Особенности психологической диагностики в исследовании адаптации студентов: дис. ... канд. психол. наук. Л.. 1990. 221 с.

39. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / под. ред. В. П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997. 222 с.

40. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Сергиенко А.Ю. Изучение ситуативной тревожности у пятиклассников // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. №6 (136). С. 226-232.

41. Долгова В.И., Кондратьева О.А., Нижегородцева Е.С. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. С. 66–70.
42. Досина Н. В., Кошкина А. О. Внешность женщины как фактор социальных отношений // Женщина в российском обществе. – 2014. – № 1. – С. 62–77. 19.
43. Ениколопов, С. Н. Агрессия в обыденной жизни / С. Н. Ениколопов, Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М.: РОССПЭН, 2014. – 496 с.
44. Заржицкая О. А. Образ тела как предмет психологического исследования // Журнал практического психолога. – 2013. – № 7. – С. 12–19.
45. Ибрагимова Э.С. Педагогические условия регулирования тревожного поведения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 18 с.
46. Иванова Е. Н. Женщина в российской политической карикатуре // Женщина в российском обществе. – 2013. – № 3. – С. 66–78.
47. Иванова Н.В. Исследования образовательной среды как фактора развития личности младшего школьника // Теория и практика общественного развития. 2015. № 9. С. 232-235.
48. Иванова Н.В. Психолого-педагогические исследования образовательной среды школы: направления и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3; URL: <http://www.science-education.ru/117-13042>
49. Иванова Н.В. Модель личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: теоретико-концептуальные аспекты: монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. 164 с.
50. Иванова Н.В., Сорокина Т.М. Модель локальной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования // Психология обучения. 2018. №9. С. 42-54.
51. Иванова Н.В., Сорокина Т.М. Психодидактический компонент образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 8. Том 2. С. 93-99.
52. Иванова Н.В., Минаева Е.В. Представления учителей начальных классов о сущности понятия «образовательная среда» // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 12-1. С. 260-265.

53. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512с.
54. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701с.
55. Ильина Н. Л., Егоренко Л. А. Особенности восприятия образа тела у девочек 10–12 лет, занимающихся спортом. // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». — № 9 (115). — 2014 год. — с. 172–176.
56. Ильина Н. Л. Формирование образа тела у мальчиков 9–11 лет // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — № 11 (105). — 2013. — с. 50–
57. Ирина А. М. Телесность как доминанта культуры постмодерна // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. — № 1 (27). — часть 1. — с. 143–146. (телесность)
58. Искандирова А. Б., Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А. Особенности эмоциональной сферы и образа тела у подростков, склонных к Интернет-зависимому поведению, и его коррекция. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 5. URL: <http://medpsy.ru>.
59. Кисляковская, В. В. Телесность и самоидентификация как аспекты формирования самосознания у подростков в норме и с нарушениями зрения [электронный ресурс] // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/472/2076>.
60. Колосова, С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
61. Кудашов В. И. Исцеление тела и целостность телесности // Сибирское медицинское обозрение. — № 4. — 2014. — с. 99–104.
62. Коваль В.А., Сысоева О.В. Программа психокоррекционной работы со студентами – медиками в период кризиса первого года обучения // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие» / ISSN 2307-9886 специальный выпуск, 2017.-С.203-209.
63. Коломийченко Е.В. Самоотношение и гендерная идентичность как факторы формирования образа телесности у современной молодежи // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №16.–С. 268–272.

64. Корнилова А. П., Якобсон С. Г., Морева Г. И., Шарай Т.П. Влияние отношения к своему телу и половой принадлежности на самоотношение личности. – П.: Изд-во ПГУ, 2008.–С. 91., Психология телесности / Под ред. В.П.Зинченко, Т.С.Леви.–М., 2013. – 731 с.
65. Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Введение в гендерные исследования / Под ред. И.Жеребкиной –Харьков, 2001.
66. Кон И. С. Открытие «Я». -М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
67. Канадзава С. интеллект и физическая привлекательность // интеллект. – 2014. – Том. 39. - С. 7-14.
68. Каминская Н.А. Психологические средства формирования личностью образа своего внешнего облика: качественное исследование. // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 72-83.
69. Князева Т.Н. Предпозданный возраст как проблема современного детства // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 130–140.
70. Князева Т.Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 50 с.
71. Князева Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. М.: АРКТИ, 2004. 216 с.
72. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс. Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. 122 с.
73. Кондо А., Такахаша К., Ватанабэ К. влияние гендерной принадлежности на последовательные решения привлекательности лица // внимание, восприятие и психофизика. – 2013. – В. 75. – Выпуск 7. – С. 1347-135.
74. Лабунская В. А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен// Социальная психология и общество. – 2010. – №1.–С. 26–39.
75. Лабунская В. А., Капитанова Е.В.Самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы как предикторы отношений межличностной значимости // Социальная психология и общество. – 2016.–Т. 7, №1.–С. 72–87.–DOI: 10.17759/sps.2016070106.
76. Лабунская В. А., Дроздова И. И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 202–226.

77. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 344 с., Социальная психология и общество. – 2010. – № 1. – С. 26–39.
78. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: дис. ... д-ра. психол. наук. СПб., 2013. 459 с.
79. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.-487 с.
80. Леви Т.С. Отношение к телу в структуре самоотношения // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №3.–С. 72–75.
81. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 343с.
82. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде: дис. ... д-ра. психол. наук. Оренбург, 2009. 469 с.
83. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592с.
84. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 563с.
85. Маслов, Е. В. Управление персоналом предприятия / Е. В. Маслов. – М.: Инфра-М, 2000. – 312 с.
86. Миняров В. М. Формирование образа тела в сознании студентов-психологов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — Т. 14. — № 2(4). — 2012. — с. 968–972.
87. Мануйлова О.В. Индивидуальная профильная асимметрия как показатель результативности спортивной деятельности в гребле на каноэ // Материалы XXXVII научной конференции сотрудников, аспирантов и студентов факультета психологии ЮФУ, 20–21 апреля.–М.: КРЕДО, 2013.–С. 342–343.
88. Малышки, красавицы противоположного пола, влияние партнера на привлекательность суждения // Архив сексуального поведения. - 2014. - Б. 40. - Выпуск 6. – ПП. 1119-1127.
89. Малкова Е.Е., Вассерман Л.И. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности. Пособие для врачей и психологов. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева. 2007. 33с.
90. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 49 с.

91. Маховер К. Проективный рисунок человека: Пер. с англ. 2-е изд., испр. М.: Смысл. 2000. 154 с.
92. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации. Автореф дис. канд. психол. наук. СПб, 1999. 22 с.
93. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блюдов и др. М.: Просвещение, 1984. 192 с.
94. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
95. Морозова А.Ф. Педагогическая поддержка учащихся как условие предупреждения рисков школьной тревожности в отечественном и зарубежном опыте: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008., 249 с.
96. Новицкая М.С. Психологические аспекты танцевального спорта в системе спортивной подготовки // Психология обучения. – 2014. – №7.–С. 87–
97. Никитина Е. Оценки здоровья и личностных качеств, отнесение к привлекательным и непривлекательным стимулы для лица // материалы 5-й Международной конференции о междисциплинарных социальных науках-2014// URL: <http://i10.cgpublisher.com/предложения/1412>.
98. Наровская Я. Б. Социально-психологические особенности женщин, преобразующих свой внешний облик : дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 329 с.
99. Нэпп М., Холл Д. Невербальное общение. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 512 с.
100. Памфилова М.А. Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2000. № 5. С. 12-13.
101. Пантлеев СР. Строеие самоотношения как эмоционально-оценочной системы: Дис.... канд. псих, наук: 19.00.01.-М., 1989.-202 с.
102. Пантлеев СР. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993.-32 с.
103. Панюкова Ю.Г. Предпочитаемые и отвергаемые места в школе (по материалам сочинений и рисунков учеников) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 131–138.
104. Первитская А.М., Демина Н.Ю. Особенности социально-психологической адаптации пятиклассников // Вестник Курганского государственного университета. 2012. №1 (23). С.63-65.

105. Платонова, Н. М. Агрессия у детей и подростков / Н. М. Платонова. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
106. Потехина Л. М., Ганченко Н. М., Чумакова З.В. Волейбол как средство развития коммуникативных способностей // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сборник научно-методических трудов профессорско-преподавательского коллектива, аспирантов, соискателей и студентов – М.: Прометей, 2013.–С. 187–190.
107. Польшкая Н. А. Эмоционально-личностные корреляты модификаций тела // Известия Саратовского университета. Философия. Психология. Педагогика. — 2014. — Т. 14. — выпуск 2. — с. 84–90.
108. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. №2. С. 11-17.
109. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. М.: Энном Киров, 1991. С. 32-55.
110. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 2000. 304 с.
111. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрам-М, 2001. – 672с.
112. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.
113. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. Пособие / А. А. Реан. – СПб, 2001. – 384с.
114. Реан, А. А. Психология адаптации личности / Реан А. А. – М., 2008. – 333 с.
115. Ромицына Е.Е. Сравнительный анализ тестов тревожности (на материале детей и подростков) // Сибирский психологический журнал 2004. №20. С. 120-128.
116. Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: «Мицниереба», 1974.
117. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.
118. Сериков Г. В. Внешнее и внутреннее, душа и тело в их «естественном» и «неестественном» взаимодействии (на примере героев

литературных произведений) // Прикладная психология общения и межличностного познания. – М. : КРЕДО, 2015. – С. 57–68.

119. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.

120. Сенкевич А. В. Телесность как Фактор страдания // Известия ВГПУ. — т. 67. — № 3. — 2012. — с. 12–14.

121. Сысоева О.В., Корнеева Н.В. Самоотношение медиков в зависимости от психосоматического статуса. International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group All rights reserved. Beau Bassin 2018. – 63р.

122. Толкунова Д.А., Пономарева Т.Ю. Особенности образа тела у людей с разным типом телосложения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 10. С. 277–282.

123. Туси М. самооценка значимости и мотивационной значимости как предикторы депрессивного аффекта и чувствительности к отторжению на основе внешнего вида : дисс. ...доктор философских наук. – Миннеаполис, 2016. – 114 С.

124. Trekels Ж., Эггермонт С. красота-это хорошо: внешний вид, культура, интериоризация идеалов внешности, и появление дисфункциональных убеждений среди подростков // изучение человеческого общения. – 2017. – Том. 43, вып.2. - С. 173-192. - DOI: 10.1111 / hcre. 12100 .

125. Тарасова С.Ю. Индикаторы школьной тревожности и дезадаптации на начальной ступени обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 23 с.

126. Тарханова П.М. Исследование влияния макро-и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 1. – С. 89–95.

127. Татаурова С. С. Сравнительное кросс-культуральное исследование образа тела как когнитивной структуры самосознания // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. — № 31. — 2012. — 18–24.

128. Толкунова Д. А., Пономарева Т. Ю. Особенности образа тела у людей с разным типом телосложения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — № 8. — 2012. — с. 55–61.

129. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Мн.: Ильин В. П., 1996. – 192 с.

130. Цветоус-Сальхова Т. Э. К определению понятий «тело» и «телесность» // Профессиональное образование в современном мире. — № 2(5). — 2012. — с.101–108.
131. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 19-31.
132. Черкашина А. Г. Самоотношение в структуре телесного самовосприятия студенток вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — т. 12. — № 5. — 2010. — с.168–172.
133. Чеснова.И.Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка: Дис. ... канд. псих, наук: 19.00.01. -М, 1987. -156 с.
134. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.-144 с.
135. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принципы развития в психологии. - М. 1978. – С. 316-335.
136. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
137. Эндрю, Р., Tiggemann, M., & Clark, L. прогнозирование оценки тела у молодых женщин: интегрированная модель положительного образа тела. образ тела. Том. 18, 34-42.
138. Якимова Л. С. Исследование феномена телесности в психологии // Молодой ученый. — 2016. — №10. — С. 1385-1389. — URL <https://moluch.ru/archive/114/29603/> (дата обращения: 26.12.2018).
139. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников//Вопросы психологии. -1989. -№6. -С. 34-41.
140. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
141. Barrett P.M., Shortt A.L., Fox T.L., Wescombe K. Examining the social validity of the FRIENDS treatment program for anxious children // Behaviour change. 2001. № 18. pp. 63-77.
142. Barrett P.M., Turner CM. Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal trial // British journal of clinical psychology. Vol.40. pp. 399-410.
143. Bittner A., Egger H. L., Erkanli A., Costello E. J., Foley D.L., & Angold A. What do childhood anxiety disorders predict? // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2007. Vol.48. pp. 1174-1183. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01812.x

144. Headley C., Campbell M. Teachers' Recognition and Referral of Anxiety Disorders in Primary School Children // Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. 2011. Vol. 11, pp. 78–90.
145. Heider N., Spruyt A., De Hou W.J. Implicit beliefs about ideal body image predict body image dissatisfaction // Front. Psychol. 2015. Vol. 6. P. 1402. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01402.
146. Nanu Cr., Tout D., Balan A. Почему Подростки Не Довольны Своим Образом Тела? // Analyze-Journal of Gender and Feminist Studies.–новая серия.– 2014.–Выпуск 2.–URL-адрес: <http://www.analyze-journal.ro/library/files/baban.pd>.
147. Phillips B.N. School stress and anxiety. New York, 1978. 167 p.
148. Shortt A.L., Barrett P.M., Fox T.L. Evaluating the FRIENDS Program: A Cognitive-Behavioral Group Treatment for Anxious Children and Their Parents // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2001. Vol. 30. № 4. pp. 525-535 doi: 10.1207/S15374424JCCP3004\_09
149. Teagle S.E. Parental problem recognition and child mental health service use // Mental Health Services Research. 2002. Vol. 4. pp. 257 – 266. doi:10.1023/A:1020981019342
150. Woodward L.J., Fergusson D.M. Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2001. Vol. 40. pp. 1086-1093. doi:10.1097/00004583-

## Сведения об авторах

*Акименко Галина Васильевна*

к.и.н., доцент Кемеровского государственного медицинского университета

*Валиуллина Евгения Викторовна*

кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, Кемеровский государственный медицинский университет

*Иванова Наталья Валентиновна*

к. психол. н., доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

*Наумов Сергей Владимирович*

клинический психолог (г.Хабаровск)

*Сысоева Ольга Владимировна*

к.психол.н./ доцент, кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО ДВГМУ (г.Хабаровск)

Электронное научное издание  
сетевого распространения

Психология: современные теоретические и  
эмпирические исследования

монография

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к  
сотрудничеству обращаться по электронной почте [mail@scipro.ru](mailto:mail@scipro.ru)

Подготовлено с авторских оригиналов



ISBN 978-5-907072-69-5



9 785907 072695

Усл. печ. л. 6,7.

Объем издания 2,0 МВ

Оформление электронного издания: НОО  
Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 30.03.2019 г.

URL: <http://scipro.ru/conf/monographpsychology3.pdf>.