

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Чучвара Ольга Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Изучение эмоционального реагирования подростков  
во фрустрационных ситуациях**

Направление: 37.04.01 Психология  
направленность (профиль) образовательной программы  
Психологическое консультирование и психотерапия

**Допускаю к защите:**

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

С.Н. Шилов 9.12.2019

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Н.Ю. Верхотурова 9.12.2019

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Н.Ю. Верхотурова 9.12.2019

(дата, подпись)

Обучающийся Чучвара О.В.

(фамилия, инициалы)

9.12.2019 О.В. Чучвара

(дата, подпись)

Красноярск 2019

## Содержание

Введение.....	5
Глава1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	11
1.1. Эмоциональное реагирование и его роль в регуляции поведения и деятельности.....	11
1.2. Фрустрационные ситуации: понятие, содержание, характеристики.....	22
1.3. Становление эмоционального реагирования в детском и подростковом возрасте .....	31
1.4. Современное состояние изучения проблемы эмоционального реагирования во фрустрационных ситуациях в подростковом возрасте.....	44
Выводы по первой главе.....	53
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ФРУСТРАЦИОННЫХ СИТУАЦИЯХ.....	55
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	55
2.2. Особенности эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях.....	72
Выводы по второй главе.....	99
Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	102
3.1.Теоретико-методологические подходы к коррекции эмоционального реагирования подростков.....	102
3.2.Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоционального реагирования подростков.....	118
Выводы по третьей главе.....	133
Заключение.....	135
Список литературы.....	138

Приложение.....	153
-----------------	-----

## Введение

**Актуальность исследования.** Развитие эмоциональной культуры человека становится одной из наиболее актуальных проблем современной психологии. За последние несколько десятилетий произошли существенные изменения в современном обществе, отмечается тенденция в повышении негативных социальных проявлений. Экономическая нестабильность, повышение частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, кризис семьи и многое другое – всё это становится источником массовой фрустрации. Исследованием данной проблемы занимались С. Розенцвейг (1944), А.В. Запорожец (1985), А.Д. Кошелёва (2003), R.W. Lazarus (1991), L.A. Sroufe, (1996), И.Н. Андреева (2011) и другие. Согласно авторам фрустрация имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению каких-либо жизненной потребности.

Особенно подвержены этому подростки, которые в силу своих возрастных особенностей, обладают повышенной эмоциональностью, связанной не только с изменениями гормональной сферы, но также с социальными факторами, условиями воспитания и обучения, возможностями реализации ведущих потребностей. Блокировка и нереализованность актуальных потребностей ведет к возникновению тревожности и внутреннего конфликта (А. М. Прихожан, Ф. Е. Василюк). Деструктивные для здоровья стрессовые реакции являются результатом низкого уровня сформированности у человека так называемой «культуры эмоций». В состоянии фрустрации подросток испытывает особо сильное нервно-психическое потрясение. Оно раскрывается как крайняя досада, озлобленность, подавленность. Повторяющееся неконструктивное преодоление препятствий, закрепившись в опыте подростка, может перейти в устойчивые специфические личностные образования (Н. Д. Левитов, М. С.

Неймарк). Частые фрустрации провоцируют развитие отрицательных черт характера, агрессивности, повышенной возбудимости, формируют комплекс неполноценности. Длительное неудовлетворение жизненно важных потребностей является главной причиной невротических заболеваний, негативных патологических черт личности (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, М. С. Неймарк, И. С. Коростелева). Все это подчеркивает значимость рассматриваемой проблемы и поиск путей ее разрешения.

Различные аспекты проблемы фрустрационных состояний и реакций раскрываются в исследованиях С. Розенцвейга, Ф.Е. Василюка, Верхотуровой Н.Ю., М.Д. Левитова, Е.П. Ильина, Т.А. Немчиновой, Л. Берковица, Дж. Долларда, С. Майера, Н. Миллера, Р. Лоунсона и других, в работах которых накоплен большой теоретический и экспериментальный материал. Однако, несмотря на имеющиеся результаты исследований отечественных и зарубежных авторов, проблема теоретического осмысления эмоционального реагирования подростков в ситуациях фрустрации далека от своего завершения.

Недостаточно изученным в науке остаётся сам феномен эмоционального реагирования как психофизиологического процесса, механизмы его возникновения и совершенствования в процессе онтогенетического развития человека. Недостаточна исследована специфика эмоционального реагирования школьников в ситуациях фрустрации с учётом культуральных и гендерных различий. Мало внимания уделяется изучению возрастных аспектов природы фрустрационных состояний. Требуется дальнейшая разработка модели исследования эмоционального реагирования и совершенствование методического обеспечения экспериментального изучения состояний фрустрации. Последнее связано, прежде всего, с необходимостью получения валидных и надёжных данных об особенностях эмоционального реагирования подростков в ситуациях фрустрации.

Заслуживает внимание проблема разработки путей и средств психологического сопровождения эмоционального реагирования подростков, а также и разработки программ своевременной психологической коррекции недостатков в развитии эмоционального реагирования у изучаемого контингента школьников.

**Объект исследования:** эмоциональное реагирование учащихся подросткового возраста.

**Предмет исследования:** особенности эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях.

**Цель исследования:** изучить особенности эмоционального реагирования подростков на фрустрационных ситуациях и разработать психологическую программу по их своевременной коррекции.

**Задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние;
2. Выявить особенности эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях;
3. Разработать психологическую программу по коррекции эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенности эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях заключаются в проявлении таких реакций как: отрицание сложности фрустрирующей ситуации, защита от обвинений, ориентация на естественное разрешение проблемы с течением времени.

**Методологические основы исследования:**

- концепции о природе эмоций Е.П. Ильина, И. Изарда;
- теоретические и экспериментальные разработки по изучению эмоциональной сферы человека (С.Л. Рубинштейн, И.П. Павлов, Л.С. Выготский, И.М. Сеченов, А.В. Веденов, В.И. Селиванов);

- положение о фрустрации как одном из видов психических состояний человека (Н. Д. Левитов);
- классификации реакций на фрустрацию (С. Розенцвейг, Н. Д. Левитов);
- положение о психических состояниях как особой психологической категории и их (состояний) интегрирующей функции; концепция регуляции психических состояний (Н. Д. Левитов, А. О. Прохоров);
- концепции особенностей психического развития детей подросткового возраста и роли данного периода в становлении личности человека (Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн, А. Е. Личко и др.);
- теоретические и экспериментальные разработки по диагностике, управлению и направленному формированию психических состояний (Ю. Б. Некрасова).

**Методы исследования** были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; ко вторым – наблюдение, беседа, опрос, тестирование, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В исследовании применялись методы количественной и качественной обработки, а также интерпретационные методы.

В психологическое исследование нами были включены следующие психодиагностические **методики**: проективная методика «Рисуночных фрустраций», С. Розенцвейга (1944), в адаптации Н.В. Тарабриной; «Вербальный фрустрационный тест (ВФТ)», Л. Собчика (подростковый вариант) (2002); «Hand – test», Э. Вагнера (1962); тест «Диагностика эмоциональной направленности» Б.И.Додонова (1978); методика «Диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)».

**Организация исследования.** Экспериментальной базой для реализации исследования была выбрана МБОУ СШ № 149 г. Красноярск. В

экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся подросткового возраста (учащиеся 8х-9х классов). Общая численность выборки – 60 человек.

**Этапы реализации исследования:** Исследование проводилось в период с 2017 г. по 2019 г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (ноябрь 2017 — февраль 2018) – анализ общей и специальной психологической литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования;

Второй этап (март 2018 — май 2018) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов;

Третий этап (июнь 2018 — февраль 2019) – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения. Изучение особенностей эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Четвертый этап (март 2019 — июнь 2019) – разработка психологической программы по коррекции эмоционального реагирования подростков. Определение направлений, форм, методов и средств психологической коррекции эмоционального реагирования у изучаемого контингента школьников.

Пятый этап (июль 2019 — ноябрь 2019) – формулирование выводов и заключения. Оформление текста диссертационной работы и приложения.

**Теоретическая значимость исследования:** Данная работа вносит вклад в решение проблемы своевременного изучения и профилактики эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях.

Представленные данные расширяют и конкретизируют современное представление об эмоциональном реагировании изучаемого контингента

лиц. В исследовании разработаны и представлены оптимальные направления, содержание и формы психологической коррекции эмоционального реагирования школьников подросткового возраста.

**Практическая значимость исследования:**

Получены экспериментальные данные об особенностях эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях. Разработана программа психологической коррекции эмоционального реагирования у изучаемого контингента школьников, которая может быть использована в работе социальных педагогов, психологов, педагогов как в школе, так и в других образовательных учреждениях. Результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей возникновения и коррекции эмоциональных реакций подростков в ситуации фрустрации могут быть использованы в курсах лекций по возрастной и педагогической психологии.

**Структура и объём работы:** магистерская диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве 144 источников), 7 приложений. В работу включены 12 таблиц, 3 рисунка.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Эмоциональное реагирование и его роль в регуляции поведения и деятельности

В психологии эмоций принято говорить о противоречивости существующих концепций, авторы которых, по словам швейцарского психолога Э. Клапареда, «не находят согласия ни в фактах, ни в словах» [37]. Во многих теоретических и прикладных исследованиях отечественных и зарубежных авторов «эмоция» (от лат. *emovere* - возбуждать, волновать) обычно понимается как переживание, душевное волнение. В работах Е.П. Ильина (2001), К. Изарда (1999), П. Милнера (1973) указывается на то, что эмоции необходимо рассматривать как психофизиологический механизм, включающий в себя не только психологический аспект (собственно переживание), но и физиологический (органические и телесные изменения).

Традиция рассматривать эмоции с точки зрения их физиологических проявлений была заложена более ста лет назад Ч. Дарвиным (1872) в работе «Выражение эмоций у человека и животных» [17, с. 172]. Идеи, высказанные Ч. Дарвином, послужили основой для создания других теорий эмоций, среди которых «периферическая» теория Джемса – Ланге, «биологическая теория эмоций» П.К. Анохина [2, с. 339].

Эмоция (от лат. *emovere* - возбуждать, волновать) обычно понимается как переживание, душевное волнение. Еще в первой половине XX века говорили об аффектах как эмоциональных реакциях, направленных на разрядку возникшего эмоционального возбуждения. Например, С. Л. Рубинштейн использовал термины «эмоциональные» и «аффективные» как равнозначные: «...трехчленное деление психических явлений на интеллектуальные, эмоциональные и волевые не может быть удержано.

Первичным, основным является двухчленное деление психических процессов на интеллектуальные и аффективные...» [104, с.269].

Большинство отечественных исследователей (П.К. Анохин, 1964; Л.С. Выготский, 1984; В.К. Вилюнас, 1976; С.Я. Рубинштейн, 2000) рассматривают эмоции, прежде всего, на психологическом уровне. При этом в их работах мы находим различные определения эмоций. Так С.Я. Рубинштейн (2000) считал, что человек «... переживает то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций. Чувство человека – это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания» [72, с. 485].

Эмоции как отношение человека к другим людям, событиям рассматриваются в работе В.Г.Петровой и И.В.Беляковой (2004). По мнению авторов эмоции, представляют собой оценку и регуляцию собственных действий.

Категорию «переживание» мы находим и в определении А.Г. Маклакова (2001), по мнению которого эмоции протекают в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [47, с. 340].

Другой точки зрения придерживался Н.Д. Левитов (1964), который рассматривает эмоции не как процессы, а как состояния. Он пишет: «Ни в какой сфере психической деятельности так не применим термин «состояние», как в эмоциональной жизни, так как в эмоциях, или чувствах, очень ярко проявляется тенденция специфически окрашивать переживания и деятельность человека, давая им временную направленность и создавая то, что, образно выражаясь, можно назвать тембром или качественным своеобразием психической жизни» [36].

Еще одно определение эмоций мы находим в работе М.В. Гамезо и И.А. Домашенко: «Эмоции — это реакции человека и животных на воздействия внутренних и внешних раздражителей, имеющих ярко выраженную субъективную окраску. Эмоции связаны с удовлетворением или неудовлетворением биологически значимых потребностей» [14, с. 55].

По мнению П.К. Анохина (1964), эмоции представляют собой такую форму реакций, которые непременно охватывают весь организм и приобретают ярко выраженный субъективный характер [2, с. 339]

Для нашего исследования наиболее интересно понимание эмоций как реакций на воздействие внешних и внутренних раздражителей, имеющих ярко выраженную субъективную окраску.

Понятие «реакция» в толковом словаре русского языка определяется как действие, возникающее в ответ на то или иное воздействие; ответ организма на те или иные внешние или внутренние раздражения [81]. Опираясь на характеристики эмоций, выделенные выше, можно полагать, что эмоциональные реакции на внешние и внутренние воздействия будут выражаться как в виде психических процессов, так и в виде состояний, окрашивающих переживания и деятельность человека.

Таким образом, в данной работе на основе анализа литературы мы принимаем следующее определение: эмоциональные реакции - это реакции на воздействие внешних и внутренних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и проявляющиеся в виде психических процессов и состояний.

Определив понятие «эмоциональных реакций», перейдем к рассмотрению эмоционального реагирования. Следует отметить малую изученность данной проблемы как в общей, а тем более в специальной психологии. Более того, определение понятия эмоционального реагирования трудно найти в литературе, мы не находим его и в психологическом словаре.

Вообще в словарях не приводится сам термин «реагирование», но есть термин «реагировать».

В словаре иностранных слов понятие «реагировать» определяется следующим образом: [ре...+ лат. agere действовать] – 1) отвечать на воспринимаемые впечатления; отзываться каким-либо образом на воздействие извне; 2) проявлять свое отношение к чему-либо [78, с. 318]. Как видим, это определение по своему содержанию практически совпадает с тем, в котором описывается понятие «реакция», приведенное нами выше. Можно предположить, что реагирование включает в себя реакции на воздействие внешних и внутренних раздражителей, и, соответственно, эмоциональное реагирование включает в себя эмоциональные реакции. Именно в таком аспекте трактуется понятие эмоционального реагирования в работах Е.П.Ильина (2001) и Е.Д.Хомской (1987).

Так, Е.П.Ильин (2001) определяет эмоциональное реагирование как острые эмоциональные реакции, возникающие в ответ на различные ситуации. При этом он полагает, что в отличие от изменений настроения, эмоциональные формы реагирования кратковременны и не всегда соответствуют основному фону настроения [36, с. 23]. По мнению Е.Д. Хомской (1987) «эмоциональное реагирование — это кратковременный ответ на то или иное воздействие, имеющий преимущественно ситуационный характер». [91, с. 309]

Существуют и другие определения эмоционального реагирования человека. В исследованиях В.М. Смирнова и А.И. Трохачева (1974) отмечается, что эмоциональное реагирование может быть не только мимолетным переживанием, но и устойчивым состоянием, длящимся часы, дни и даже месяцы. Эти авторы выделяют два вида эмоционального реагирования [68]:

1. Эмоциональные реакции (гнев, радость, тоска, страх), которые подразделяются на эмоциональный отклик, эмоциональную вспышку и

эмоциональный взрыв (аффект).

2. Эмоциональные состояния, которые являются эмоциональной составляющей психических состояний. Эмоциональная составляющая близка к эмоциональному тону (настроению).

В. К. Вилюнас (1976), рассматривая проблему эмоционального реагирования, выделял два противоположных подхода. В одном случае он считал, что эмоциональное реагирование не является чем-то специфичным и, сопутствуя всякому психическому процессу, выполняет универсальную роль. А в другом случае рассматривал, как самостоятельный феномен, частный механизм реагирования и регуляции, означающий, что в нормальном протекании существования животного и человека произошли какие-то отклонения [8, с. 83].

А.В. Вальдман (1976), придерживался точки зрения, что эмоциональное реагирование является самостоятельным феноменом. По его мнению, внутренние сигналы организма вызывают сдвиги эмоциональности в положительном или отрицательном направлениях в том случае, если они выходят за пределы обычных значений. Таким образом, нарушение внутреннего гомеостаза приводит к появлению эмоционального реагирования. [69, с. 23]

Эмоциональное реагирование можно понимать, как возникновение психофизиологического (эмоционального) состояния. В котором состояние определяется как реакция функциональных систем на внешние и внутренние воздействия, направленная на получение полезного для организма результата. А психофизиологическое состояние, как целостная реакция человека на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата [36].

Сутью эмоциональных реакций является то, что функционально различные компоненты эмоции объединяются и согласовываются. Томкинс (1962) отмечает, что характерной особенностью эмоциональной реакции

является то, что они «захватывают» такие удаленные части тела и органы, как лицо, сердце, эндокринные железы, и «задают» им специфические паттерны связанных реакций». [38]

В отечественной психологии выделяют классы эмоциональных реакций: эмоциональный тон ощущений, эмоции (включая аффекты) и настроение.

Е.П. Ильин (2001) расширил классификацию и выделял не только классы эмоциональных реакций, но и их виды: эмоциональный тон, кратковременные эмоции (эмоциональный отклик, эмоциональная вспышка, эмоциональный взрыв (аффект)), устойчивые эмоциональные состояния и эмоциональное поведение. [36, с. 43]

В.М. Смирнов и А.И. Трохачев (1974) придерживались мнения, что в классификации эмоционального реагирования необходимо указывать такие характеристики, как эмоциональный тон, кратковременные эмоции, устойчивые эмоциональные состояния и эмоциональное поведение. [36]

Давая характеристики эмоциональному реагированию, мы можем выделить такие, как знак (положительные или отрицательные переживания), влияние на поведение и деятельность (стимулирующее или тормозящее), интенсивность (глубина переживаний и величина физиологических сдвигов), длительность протекания (кратковременные или длительные) и предметностью (степень осознанности и связи с конкретным объектом). [35]

Хомская Е.Д. (1987), рассматривая характеристики эмоционального реагирования, наряду со знаком, интенсивностью, длительностью и предметностью, выделяет такие, как их реактивность (быстрота возникновения или изменения), качество (связь с потребностью), степень их произвольного контроля. [36]

Ниже рассмотрим подробнее каждую из характеристик эмоционального реагирования, обозначенных нами.

1. Знак эмоционального реагирования. По тому, какие переживания имеются у человека (положительные - удовольствие или отрицательные - отвращение) эмоциональное реагирование отмечается знаком «+» или «-». Следует, однако отметить, что это деление во многом условно и по крайней мере не соответствует положительной или отрицательной роли эмоций для данного человека в конкретной ситуации. Например, такую эмоцию, как страх, безоговорочно относят к отрицательным, но она, безусловно, имеет положительное значение для животных и человека, и кроме того, может доставлять человеку удовольствие. К. Изард отмечает положительную роль и такой отрицательной эмоции, как стыд. Кроме того, он отмечает, что и радость, проявляемая в форме злорадства, может принести испытывающему ее человеку такой же вред, как и гнев.

Таким образом, мы согласимся с положением К. Изарда о том, что «вместо того чтобы говорить об отрицательных и положительных эмоциях, было бы правильнее считать, что существуют такие эмоции, которые способствуют повышению психологической энтропии, и эмоции, которые, напротив, облегчают конструктивное поведение. Подобный подход позволит нам отнести ту или иную эмоцию в разряд позитивных или негативных в зависимости от того, какое воздействие она оказывает на внутриличностные процессы и процессы взаимодействия личности с ближайшим социальным окружением при учете более общих этологических и экологических факторов» [49, с.34].

2. Интенсивность эмоционального реагирования. Высокая степень положительного эмоционального реагирования называется блаженством. Например, человек испытывает блаженство, греясь у огня после долгого пребывания на морозе или, наоборот, поглощая холодный напиток в жаркую погоду. Для блаженства характерно, что приятное ощущение разливается по всему телу.

Высшая степень положительного эмоционального реагирования называется экстазом, или экстатическим состоянием. Это может быть религиозный экстаз, переживавшийся средневековыми мистиками, а в настоящее время наблюдающийся у членов некоторых религиозных сект; такое состояние также свойственно шаманам. Обычно люди испытывают экстаз, когда переживают верх счастья.

Это состояние характеризуется тем, что оно захватывает все сознание человека, становится доминирующим, благодаря чему в субъективном восприятии исчезает внешний мир, и человек находится вне времени и пространства. В двигательной сфере при этом наблюдается либо неподвижность – человек длительно остается в принятой позе, либо, наоборот, человек испытывает телесную легкость, проявляет доходящую до исступления радость, выражающуюся в бурных движениях.

Экстатические состояния наблюдаются и при душевных заболеваниях: при истерии, эпилепсии, шизофрении. При этом нередко отмечаются галлюцинации: райские ароматы, видение ангелов.

3. Длительность эмоционального реагирования. Эмоциональное реагирование может быть различной длительности: от мимолетных переживаний до состояний, длящихся часы и дни. Эта характеристика послужила В. М. Смирнову и А. И. Трохачеву основанием для выделения разных видов эмоционального реагирования.

4. Предметность как характеристика эмоционального реагирования. Как пишет В. К. Вилюнас, «мы восторгаемся или возмущаемся, опечалены или гордимся обязательно кем-то или чем-то. Приятным или тягостным бывает нечто, нами ощущаемое, воспринимаемое, мыслимое. Так называемые беспредметные эмоции, пишет он, обычно тоже имеют предмет, только менее определенный (например, тревогу может вызвать ситуация в целом: ночь, лес, недоброжелательная обстановка) или неосознаваемый (когда настроение портит неуспех, в котором человек не может признаться).

С последним положением можно поспорить. Бывает плохое настроение, которое трудно объяснить. А если я не могу этого сделать, значит, я не могу приурочить его к определенному предмету, объекту» [27, с.47-48].

Еще П. Жане писал о том, что эмоция не сводится к внутреннему переживанию или к физиологическим нарушениям. Эмоция - это реакция всей личности (включая и организм) на те ситуации, к которым она не может адаптироваться, это поведение. О том же пишет и К. Изард: поскольку влияние любой эмоции генерализованное, то физиологические системы и органы в большей или меньшей степени задействованы в эмоции. Таким образом, эмоция в своем проявлении многокомпонентна [49, с.210].

Рассмотрим основные компоненты эмоционального реагирования.

1. Переживание как импрессивный компонент эмоционального реагирования.

Пожалуй, наиболее адекватное определение переживанию дал в своей более ранней работе К. К. Платонов, у которого переживание - «это атрибут акта сознания, не содержащий образа отражаемого и проявляющийся в форме удовольствия или неудовольствия (страдания), напряжения или разрешения, возбуждения или успокоения» [93, с.89].

Близко к этому и понимание переживания Л. М. Веккером [23]. Для него переживание - это непосредственное отражение самим субъектом своих собственных состояний, а не отражение свойств и соотношений внешних эмоциогенных объектов. Последнее есть знание.

2. Физиологический компонент эмоционального реагирования

Эмоции - это психофизиологический феномен, поэтому о возникновении переживания человека можно судить как по самоотчету человека о переживаемом им состоянии, так и по характеру изменения вегетативных показателей (частоте сердечных сокращений, артериальному давлению, частоте дыхания и т. д.) и психомоторики: мимике, пантомимике (позе), двигательным реакциям, голосу.

Выраженность физиологических сдвигов зависит не только от интенсивности эмоционального реагирования, но и от его знака. Д. Лайкен приводит сводку экспериментальных данных об изменении вегетатики, в том числе и гормонов в крови, при различных эмоциональных состояниях. В частности, обнаружено, что при эмоциях стенического типа выделяется адреналин (эпинефрин), а при эмоциях астенического типа - норадреналин (норэпинефрин).

Р. Левинсон обнаружил, что отрицательные эмоции вызывают более сильные физиологические реакции, чем положительные, независимо от пола, возраста и культурной принадлежности.

По данным Н. М. Труновой, отрицательная эмоциональная реакция может вызывать как увеличение частоты сердечных сокращений, так и снижение. Снижение этого показателя чаще всего наблюдается и при положительной эмоции, но менее значительное, чем при отрицательной эмоции [115, с.28-34]. Однако понятия «более», «менее» весьма относительны и вряд ли могут служить надежным критерием для различения эмоциональных реакций разного знака. Кроме того, и КГР повышалась в эксперименте Н. М. Труновой как при отрицательных, так и при положительных переживаниях испытуемых.

Таким образом, одна и та же эмоция может сопровождаться у разных людей противоположными изменениями вегетатики, а, с другой стороны, разные эмоции могут сопровождаться одинаковыми вегетативными сдвигами.

### 3. Экспрессивный компонент эмоционального реагирования

Ч. Дарвин придавал большое значение внешнему выражению эмоций, подчеркивая их единство. Он считал, что эмоции почти не существуют, если тело остается пассивным. Экспрессия выражается через речевые, мимические, пантомимические, жестикуляционные средства, а также через внимание к своей внешности.

Наибольшей способностью выражать различные эмоциональные оттенки обладает лицо человека.

Рейковский отмечает, что на формирование мимического выражения эмоций оказывают влияние три фактора:

- врожденные видотипичные мимические схемы, соответствующие определенным эмоциональным состояниям;
- приобретенные, заученные, социализированные способы проявления эмоций, произвольно контролируемые;
- индивидуальные экспрессивные особенности, придающие видовым и социальным формам мимического выражения специфические черты, свойственные только данному индивиду [101].

Психомоторные средства экспрессии (выразительные движения). Помимо жестикуляции при сильно выраженных эмоциях наблюдаются целостные двигательные акты - эмоциональные действия. К ним относятся подпрыгивания при радости и сильном переживании за кого-то (например, при соревновании бегунов на короткие дистанции), кувырки и другие ритуальные действия футболистов после забитого в ворота соперника мяча, обнимание, ласкание, поглаживание и целование того, к кому человек испытывает нежные чувства или чувство благодарности, закрывание лица руками при неожиданной радости, плаче или испытываемом стыде.

В связи с этим встает вопрос о том, что теория дифференциальных эмоций, разработанная С. Томкинсом и К. Изардом и говорящая о том, что существует ряд частных эмоций, каждая из которых рассматривается отдельно от другой как самостоятельный переживательно-мотивационный процесс, должна трансформироваться в концепцию дифференциальных эмоциональных реакций, в которую первая теория войдет составной частью, касающейся только одного вида пристрастного реагирования - эмоций.

## 1.2. Фрустрационные ситуации: понятие, содержание, характеристики

Обращаясь к имеющимся в литературе определениям фрустрации, с нашей точки зрения, наиболее цельным является определение, данное видным исследователем этой проблемы в США С. Розенцвейгом. Согласно автору, *фрустрация* «имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению каких-либо жизненной потребности» [143].

Однако, нельзя не согласиться с Н.Д. Левитовым, который отмечал тот факт, что здесь фрустрация рассматривается как явление, происходящее в организме, в его приспособлении к среде. Но человек - общественное существо, личность, и поэтому рассматриваемое определение, ограничивающее фрустрацию биологическим толкованием, совершенно недостаточно.

Согласно определению, которое дали Браун и Фарбер, *фрустрация* - результат таких условий, при которых ожидаемая реакция или предупреждается, или затормаживается [136]. Лоусон, интерпретируя позицию данных авторов, поясняет, что фрустрация - конфликт между двумя тенденциями: той, которая относится к типу связи «цель - реакция», и той, которая возникла под влиянием интерферирующих условий. Браун и Фарбер делают акцент на противоречиях, которые возникают при действии фрустраторов, и именно этой противоречивостью объясняют эмоциональность, которой обычно отличаются реакции в этих ситуациях. Поддерживая этих авторов в стремлении различать внешнюю причину и вызываемое ею состояние, Чайльд и Уотерхауз, в противоположность Брауну и Фарберу, рекомендуют называть фрустрацией лишь факт (Event) помехи, изучая его влияние на деятельность организма, но не приводят в пользу такого словоупотребления сколько-либо развитых обоснований [137, с.72-85].

Исходя из понятия фрустрации как психического состояния, мы, вслед за Н.Д. Левитовым, даем ей такое определение: фрустрация - состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи

В применении к животным определение таково: фрустрация – состояние животного, выражающееся в характерных реакциях и вызываемое трудностями, которые возникают на пути к удовлетворению биологических потребностей. Необходимость двух определений диктуется тем, что животное - биологическое существо, а человек - общественное, и фрустрация имеет разную значимость и разные причины у человека и животного, хотя есть и много общего в этом состоянии, как провоцируемом «барьерами», которые блокируют деятельность.

При этом следует отметить, что в настоящее время имеются попытки возвести явление фрустрации в ранг совершенно закономерных явлений, необходимо возникающих в жизнедеятельности организма и личности. Так, Майер [142] считает, что поведение животного или человека зависит от двух потенциалов. К первому из них относится «репертуар поведения», определяемый наследственностью, условиями развития и жизненным опытом. Второй потенциал составляют избирательные или отборочные процессы и механизмы. Они, в свою очередь, подразделяются на действующие при мотивированной деятельности и возникающие при фрустрации. Первые функционируют, когда деятельность направлена на достижение цели на основе соответствующих мотивов, одним из которых (весьма важным) является удовлетворение потребностей. В таких случаях поведение всегда есть путь к решению задачи. Совсем другие избирательные процессы и механизмы имеют место при фрустрации: в то время как мотивированное и целенаправленное поведение отличается

вариабельностью, конструктивностью или зрелостью и «упражнениями в свободе выбора», нецеленаправленное поведение, характерное для фрустрации, отличается чертами деструктивности, ригидности и незрелости.

Возникает сомнение по поводу того, можно ли считать фрустрацию ничем не мотивированной. Если под ней понимать, вслед за Чайльдом и Уотерхаузом, внешнюю причину (барьер или обструкцию), то возможно одно из двух: или этот барьер преодолевается, и в таком случае поведение будет не просто мотивированным, но и мотивированным разумно, или же барьер вызывает нецелесообразное, а иногда и, действительно, деструктивное поведение. Но и тогда нельзя сказать, что поведение ничем не мотивировано и никакой цели не преследует. Уже одно то, что оно отнесено к избирательным формам поведения, свидетельствует, что в нем имеется своя мотивировка.

В ситуации фрустрации С. Розенцвейг (1944) рассматривает три уровня психологической защиты организма.

1. Клеточный (иммунологический) уровень, психобиологическая защита основана здесь на действии фагоцитов, антител кожи и т. д. и содержит исключительно защиту организма против инфекционных воздействий.

2. Автономный уровень, называемый также уровнем немедленной необходимости (по типологии Кеннона). Он включает защиту организма в целом против общих физических агрессий. В психологическом плане этот уровень соответствует страху, страданию, ярости, а на физиологическом – биологическим изменениям типа «стресса».

3. Высший кортикальный уровень (защита «я») включает в себе защиту личности против психологической агрессии. Это – уровень, включающий главным образом теорию фрустрации [143, с.7].

Это разграничение, конечно, схематично, однако нельзя не отметить тот факт, что в широком смысле теория фрустрации покрывает все три уровня и все они взаимно проникают друг в друга.

Обычно фрустрация изучается как реакция на те раздражители или те ситуации, которые можно назвать фрустраторами. Если под реакцией понимать все то, что фрустратором провоцируется у животного или человека, в том числе и психическое состояние, то против этого возражать нельзя. Но говоря о фрустрации как реакции, многие исследователи обычно имеют в виду выполняемые движения и действия, не учитывая того, что одни и те же движения и действия в психологическом смысле могут быть разнозначны. Так, например, Н.Д. Левитов отмечает, что нередко очень сильное и глубокое переживание фрустрации внешне выражается слабо, оно как бы уходит вглубь [71, с.118-129].

Психическое состояние, вызываемое фрустратором несомненно стоит в зависимости от типа этого фрустратора. С. Розенцвейг [143] выделил три типа таких ситуаций. К первому он отнёс лишения (privation), т.е. отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности. В качестве иллюстрации «внешнего лишения», т.е. случая, когда фрустратор находится вне самого человека, Розенцвейг приводит ситуацию, когда человек голоден, а пищи достать не может. Примером внутреннего лишения, т. е. при фрустраторе, корнящемся в самом человеке, может служить ситуация, когда человек чувствует влечение к женщине и вместе с тем сознает, что сам он настолько непривлекателен, что не может рассчитывать на взаимность.

Второй тип составляют потери (deprivation). Примеры: смерть близкого человека; сгорел дом, в котором долго жили (внешняя потеря); Самсон, теряющий свои волосы, в которых по легенде заключалась вся его сила (внутренняя потеря).

Третий тип ситуации – конфликт. Иллюстрируя случай внешнего конфликта, Розенцвейг приводит пример с человеком, который любит женщину, остающуюся верной своему мужу. Пример внутреннего конфликта: человек хотел бы соблазнить любимую женщину, но это желание блокируется представлением о том, что было бы, если бы кто-нибудь соблазнил его мать или сестру.

Приведенная типология ситуаций, вызывающих фрустрацию, вызывает большие возражения: в один ряд поставлены смерть близкого человека и любовные эпизоды, неудачно выделены конфликты, которые относятся к борьбе мотивов, к состояниям, которые часто не сопровождаются фрустрацией.

Н.Д. Левитов отмечает, что психические состояния при потере, лишении и конфликте весьма различны. Они далеко не одинаковы и при различных потерях, лишениях и конфликтах в зависимости от их содержания, силы и значимости [69, с.118-129].

При всем этом можно все же выделить некоторые типические состояния, которые часто встречаются при действии фрустраторов, хотя они и проявляются каждый раз в индивидуальной форме. Прежде всего надо указать те случаи, когда фрустраторы не вызывают фрустрацию. В литературе они часто обозначаются как толерантность, т.е. терпеливость, выносливость, отсутствие тяжелых переживаний и резких реакций, несмотря на наличие фрустраторов.

Существуют разные формы толерантности.

Наиболее «здоровым» и желательным следует считать психическое состояние, характеризующееся, несмотря на наличие фрустраторов, спокойствием, рассудительностью, готовностью использовать случившееся как жизненный урок, но без особых сетований на себя, что уже означало бы не толерантность, а фрустрацию.

Толерантность может быть выражена, однако, не только в совсем спокойном состоянии, но и в известном напряжении, усилении, сдерживании нежелательных импульсивных реакций.

Наконец, есть толерантность типа бравирования с подчеркнутым равнодушием, которым в ряде случаев маскируется тщательно скрываемое озлобление или уныние.

Толерантность в отношении барьеров, которые можно назвать разумными и необходимыми, - обязательна. Термин толерантность в данном случае даже не адекватен. Речь идет не о том, чтобы «стерпеть» эти барьеры, а о том, чтобы признавать всю их необходимость и полезность, считать их для себя благом и переживать фрустрацию скорее тогда, когда эти барьеры недостаточны (например, в так называемом «рыхлом» коллективе или в классе, где учитель не может обеспечить дисциплину).

Одной из наиболее частых форм фрустрации является агрессия.

Говоря о фрустрации, термину агрессия придают более широкое значение. Речь идет о таком состоянии, которое может включать в себя не только прямое нападение, но и угрозу, желание напасть, враждебность.

В некоторых работах как проявление фрустрации отмечается не реальная, а воображаемая, существующая лишь в фантазии агрессия (Крэндол [138]).

Агрессия - одно из ярко выраженных стенических или активных проявлений фрустрации. Однако активные или стенические проявления фрустрации нельзя свести к агрессии.

Некоторые исследователи, в частности, Майер типичным выражением фрустрации считают фиксацию. Этот термин можно, понимать в двух смыслах. Часто он понимается как стереотипность, повторность действий. Особая форма фиксации - в ответ на действие фрустраторов - капризное поведение.

Активной формой проявления фрустрации является также уход в отвлекающую, позволяющую «забыться» деятельность. Наряду со стеническими проявлениями фрустрации существуют и астенические реакции на фрустраторы - депрессивные состояния.

Одной из типичных черт фрустрации является эмоциональность. Согласно Лоусону и Марксу [141], дети при фрустрации проявляют большую эмоциональность, чем взрослые, потому, что обладают меньшими возможностями приспособления. Именно на этой почве и возникает эмоциональная реакция.

Фрустрация различается не только по своему психологическому содержанию или направленности, но и по длительности. Характеризующие фрустрацию психические состояния могут быть краткими вспышками агрессии или депрессии аффективного типа, а могут быть продолжительными настроениями, в некоторых случаях оставляющими заметный след в личности человека.

Фрустрации, как и всякие психические состояния, могут быть

- а) типичными для характера человека,
- б) нетипичными, но выражающими начало возникновения новых черт характера,
- в) эпизодическими, преходящими [69, с.118-129].

Так, агрессивное состояние более типично для человека несдержанного, грубого, а депрессия - человека неуверенного в себе. Однако агрессия может быть и у человека сдержанного, но становящегося затем несдержанным, агрессивным после ряда фрустраций. Наконец, бывают такие фрустраторы которые у самого «мирного», спокойного человека вызовут агрессию, но это состояние не проникает «вглубь» человека, оставаясь лишь ситуационным эпизодом.

Фрустрация возникает в условиях отрицательной социальной оценки и самооценки личности, когда оказываются затронутыми глубокие личностно-

значимые отношения. В большей мере фрустрации подвержены эмоциональные натуры, люди с повышенной возбудимостью, плохо подготовленные к невзгодам, трудностям, с недостаточно развитыми волевыми чертами характера. У избалованных детей, например, при ограничениях часто проявляется фрустрация.

В состоянии фрустрации человек испытывает особо сильное нервно-психическое потрясение. Оно раскрывается как крайняя досада, озлобленность, подавленность, неограниченное самобичевание.

В своем исследовании Н. Майер разъяснял, что базовое утверждение его теории состоит не в том, что «фрустрированный человек не имеет цели», а «что поведение фрустрированного человека не имеет цели, т. е. что оно утрачивает целевую ориентацию» [142, р. 370-388].

По мнению Ф.Е. Василюка, для уточнения позиции этого автора нужно оттенить ее другими мнениями [21, с.102]. Так, Э. Фромм полагает, что фрустрационное поведение (в частности, агрессия) «представляет собой попытку, хотя часто и бесполезную, достичь фрустрированной цели» [139]. К. Гольдштейн, наоборот, утверждает, что поведение этого рода не подчинено не только фрустрированной цели, но вообще никакой цели, оно дезорганизовано и беспорядочно. Он называет это поведение «катастрофическим» [140].

На таком фоне точка зрения Н. Майера может быть сформулирована, следующим образом: необходимым признаком фрустрационного поведения является утрата ориентации на исходную, фрустрированную цель (в противоположность мнению Э. Фромма), этот же признак является и достаточным (в противоположность мнению К. Гольдштейна) - фрустрационное поведение не обязательно лишено всякой целенаправленности, внутри себя оно может содержать некоторую цель (скажем, побольнее уязвить соперника в фрустрационно спровоцированной

ссоре). Важно то, что достижение этой цели лишено смысла относительно исходной цели или мотива данной ситуации.

Разногласия этих авторов помогают нам выделить два важнейших параметра, по которым должно характеризоваться поведение во фрустрирующей ситуации. Первый из них, который можно назвать «мотивосообразностью», заключается в наличии осмысленной перспективной связи поведения с мотивом, конституирующим психологическую ситуацию. Второй параметр - организованность поведения какой бы то ни было целью, независимо от того, ведет ли достижение этой цели к реализации указанного мотива. Предполагая, что тот и другой параметры поведения могут в каждом отдельном случае иметь положительное, либо отрицательное значение, т. е. что текущее поведение может быть либо упорядочено и организовано целью, либо дезорганизовано, и одновременно оно может быть либо сообразным мотиву, либо не быть таковым, получим следующую типологию возможных «состояний» поведения.

В затруднительной для субъекта ситуации мы можем наблюдать формы поведения, соответствующие каждому из четырех типов поведения.

Поведение первого типа, мотивосообразное и подчиненное организующей цели, заведомо не является фрустрационным. Причем здесь важны именно эти внутренние его характеристики, ибо сам по себе внешний вид поведения (будь то наблюдаемое безразличие субъекта к только что манившей его цели, деструктивные действия или агрессия) не может однозначно свидетельствовать о наличии у субъекта состояния фрустрации: ведь мы можем иметь дело с произвольным использованием той же агрессии (или любых других, обычно автоматически относящихся к фрустрационному поведению актов), использованием, сопровождающимся, как правило, самоэкзальтацией с разыгрыванием соответствующего эмоционального

состояния (ярости) и исходящим из сознательного расчета таким путем достичь цели.

Такое псевдофрустрационное поведение может перейти в форму поведения второго типа: умышленно «закатив истерику» в надежде добиться своего, человек теряет контроль над своим поведением, он уже не волен остановиться, вообще регулировать свои действия. Произвольность, т. е. контроль со стороны воли, утрачен, однако это не значит, что полностью утрачен контроль со стороны сознания.

Для поведения третьего типа характерна как раз утрата связи, через которую от мотива передается действию смысл. Человек лишается сознательного контроля над связью своего поведения с исходным мотивом: хотя отдельные действия его остаются еще целенаправленными, он действует уже не «ради чего-то», а «вследствие чего-то». Таково упоминавшееся поведение человека, целенаправленно дерущегося у кассы со своим конкурентом в то время, как поезд отходит от станции. «Мотивация здесь, - говорит Н. Майер, - отделяется от причинения как объясняющее понятие» [142, р. 370-388].

Поведение четвертого типа, пользуясь термином К. Гольдштейна, можно назвать «катастрофическим» [140, с.104]. Это поведение не контролируется ни волей, ни сознанием субъекта, оно и дезорганизовано, и не стоит в содержательно-смысловой связи с мотивом ситуации.

### **1.3. Становление эмоционального реагирования в детском и подростковом возрасте**

Обращаясь к работам Л.С. Выготского и его последователей, отметим, что понимание закономерностей психического развития ребёнка рассматривается через активный деятельностный процесс, реализуемый в сотрудничестве со взрослым в форме усвоения общественно-исторического

опыта путём интериоризации. Результатом этого процесса является система новообразований, специфичных для каждой возрастной стадии.

При этом такие авторы, как К. Изард (1980), Ю.А. Макаренко (1989) и другие утверждают, что в онтогенезе развитие базальных эмоций, а также знаний о них формируется с опережением по сравнению с вторичными эмоциями. В число базальных входят как положительные, так и отрицательные эмоции: радость, гнев, страх, печаль, удивление, отвращение и др. - на основании этих эмоций под влиянием социального опыта формируется основной состав эмоционально-личностной сферы взрослого человека [34, с. 73]. Впоследствии В. Шеннум и Д. Бугенталь (1982), Дж. Килбрайт и М. Ярцвер (1980), К. Малатеста и Дж. Хейвиленд (1982) показали, что с возрастом развивается способность использования эмоциональной экспрессии в качестве средства общения, причем происходит увеличение контроля выражения отрицательных эмоций и неизменность его в отношении положительных эмоций [47, с. 407]. Г.С. Абрамова отмечает, что эмоции, их формирование – это важнейшее условие развития ребенка как личности. На основе эмоций развиваются идеалы, обязанности, формы поведения становятся содержанием эмоций и превращаются в мотивы поведения. Положительная или отрицательная эмоция как мотив поведения проявляется в стремлении ребенка пережить эту эмоцию еще раз, если она положительная, и избежать ее, если она отрицательная [1, с. 15].

Поначалу развитие эмоций проявляется в их дифференциации. Венгерские ученые Ф. Ленард и Э. Форрай-Банлаки (1960) утверждают, что с возрастом улучшается распознавание эмоций по выражению лица. [35] Однако эмоции определенного характера у ребенка кратковременны, редко продолжаются несколько минут и почти внезапно исчезают, уступая место другим. Эмоции ребенка интенсивны, часто носят бурный характер, подчиняются закону «все или ничего» [4, с. 39].

М. Дроздов выделил четыре этапа в развитии эмоций. *Первый этап* (период новорожденности) характеризуется преобладанием инстинктов и прежде всего инстинкта самосохранения. *Второй этап* – этап органического чувствования (период младенчества). Основой его является переработка информации от экстеро- и интеро-рецепторов и возникновение нестойких образных представлений о действительности с переживаниями ребенка. *Третий этап* – развитие эпикритических эмоций в период с 3-х до 12–14 лет. Связь развивающихся эмоций с органическими потребностями преобладает еще продолжительное время, и с 10–12 лет эмоции приобретают самостоятельное психическое выражение. Продолжается совершенствование эпикритических эмоций, в эмоциональных реакциях начинает преобладать корковая коррекция органических потребностей и влечений. *Четвертый этап* – формирование высших человеческих эмоций, полное развитие которых достигается к 20–22 годам [62].

Новорожденный раньше всего переживает отрицательные эмоции, которые проявляются плачем и криком в ответ на неблагоприятные воздействия внешней и внутренней среды: холод, спазмы пустого желудка, вздутие кишечника. К концу первого года отношения ребенка с окружающим миром становятся более избирательными. Чувство удивления, которое возникает еще у годовалого ребенка, постепенно сменяется любознательностью. На основе врожденного страха младенца к 3 – 5 годам формируется стыд, который "надстраивается" над ним, являясь социальной формой этой эмоции — страхом осуждения. В 2 – 3 года у ребенка уже развивается ревность и зависть — социальные формы гнева. Удовольствие вначале пробуждается контактно — убаюкиванием, поглаживанием, а в дальнейшем на его основе развивается радость как ожидание удовольствия в связи с растущей вероятностью удовлетворения какой-либо потребности. Таким образом, эти и все другие сложные эмоции и чувства развиваются всегда на основе простых эмоций под влиянием социального научения [75].

По мнению М.Г. Маклакова (2001), эмоции возникают в результате воздействия определенного раздражителя, а их появление есть не что иное, Так, он выделили как наиболее ранние эмоциональные проявления - эмоции, связанные с органическими потребностями ребенка. Наряду с этим рано начинают проявляться и такие элементарные чувства, как страх и гнев, вначале они носят бессознательный характер. У детей также очень рано появляются сочувствие и сострадание [47, с. 399]. Развитие отрицательных эмоций в значительной мере обусловлено неустойчивостью эмоциональной сферы детей и тесно связано с фрустрацией (фрустрация — это эмоциональная реакция на помеху при достижении осознанной цели) [43, с.9].

В.С. Мухина (1999) связывает развитие эмоций с процессом идентификации. В связи с этим она выделила идентификацию отношения матери и младенца, межличностную идентификацию и идентификацию в искусстве.

В идентификации отношения матери и младенца В.С. Мухина рассматривает впервые появившуюся у младенца паралингвистическую знаковую систему (мимика, улыбки, жесты, и т.д.). Такие образования, значимые для общения, формируются на врожденной основе через присвоение ребенком идентифицирующегося поведения взрослого. Идентификационные отношения способствуют эмоциональной причастности малыша к человеческому роду. Таким образом, механизм идентификации на социальном уровне начинает прививаться через присвоение ребенком идентифицирующегося поведения другого человека путем подражания.

Под межличностной идентификацией В.С. Мухина имеет в виду овладение идентификацией как способностью приписывать свои особенности, склонности и чувства другим (экстериоризационная идентификация), а также переживать их как свои (интериоризационная идентификация) [52, с. 56].

П.К. Анохин (1964) рассматривал онтогенез эмоций через интегральность эмоциональных состояний. Эмоции охватывают весь организм, они придают состоянию человека определенный тип переживаний. Производя почти моментальную интеграцию (объединение в единое целое) всех функций организма, эмоции сами по себе могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализации воздействия и конкретный механизм ответной реакции организма [1; с. 354].

В трудах Е.П. Ильина (2005) развитие эмоционального реагирования рассматривается в контексте определенных возрастных периодов [36].

*Развитие эмоциональной сферы младенцев.* Я. Дембовский (1959) отмечает, что новорожденный обладает тремя эмоциями: страхом (испуг), гневом, и удовольствием. Разные авторы выделяют разные периоды появления улыбки. М. Ю. Кистяковская (1946) отмечает, что улыбка появляется у 3 – 4-месячных детей. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова (1949) пишут, что до года улыбка появляется у ребенка почти исключительно на человеческое лицо или голос. В 3-месячном возрасте младенцы уже «настроены» воспринимать родительские эмоции [84; с. 45].

В первые полгода жизни закладывается такой вид эмоционального реагирования, как аффективно-личностные связи, что способствует развитию у ребенка средств экспрессии. Аффективно-личностные связи проявляются как стремление ребенка разделить со взрослыми свои положительные эмоции по поводу восприятия радующих воздействий.

Ко второй половине первого года жизни у младенца появляется аффективное взаимодействие – социальное соотнесение. Проявляющееся в умение пользоваться восприятием эмоций матери для того, чтобы проверять себя и получать поддержку. Во вторые полгода жизни аффективно-личностные связи проявляются не только в положительной, но и в

отрицательной эмоциогенной ситуации (в незнакомом помещении, при встрече с посторонними взрослыми и т. п.).

*Эмоциональная сфера детей младшего возраста.* Для детей раннего младшего возраста, как отмечают А. В. Запорожец (1966) и А. А. Люблинская (1971), характерны запаздывающие эмоциональные реакции на ситуацию, неумение понимать эмоциональные состояния других, а выражение эмоционального состояния (экспрессия) соответствует его реальному протеканию [27; с. 72].

В 2 – 3 года появляются социальные формы гнева - ревность и зависть. По данным Ю.А. Макаренко (1976), уже в возрасте 2 – 3 лет дети могут изображать эмоции, подбирают мимические средства для выражения радости, гнева, отвращения, огорчения, удивления, стыда. У детей 3 лет появляется гордость за свои достижения (М. И. Лисина, 1980). В то же время Т. В. Гуськова и М. Г. Елагина (1987) отмечают, что незаслуженная похвала вызывает у детей 2 – 3 лет смущение, неловкость [86].

У дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций (А.В. Запорожец, 1976). В дошкольном возрасте постепенно развивается умение определять эмоциональное состояние других людей. (А.М. Щетиной, 1984).

Для большей части детей 5 – 6 лет становится доступным определение эмоций другого человека по его речи (Манеров, 1993). В преддошкольном возрасте (Л. Небжидовский 1983) завязываются дружеские отношения между детьми, хотя ясного понимания дружбы еще нет.

*Эмоциональная сфера младших школьников.* Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов.

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется: легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;

непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний; большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам; свои и чужие эмоции слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно.

По мнению большинства отечественных и зарубежных исследователей *эмоциональная сфера подростков* развивается в процессе их межличностных отношений со сверстниками и взрослыми. (В. Н. Куницына, 1973). У подростков улучшается вербальное обозначение базовых эмоций страха и радости [36].

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что в психокоррекции детей необходимо учитывать законы онтогенетического развития. Однако, по мнению М.В. Осориной [91], точку зрения которой мы полностью разделяем, выделяются различные концептуальные основания для определения основных этапов в становлении личности, связывая с признаками её физиологической, психологической, социальной зрелости, которые по отношению друг к другу и внутри себя характеризуются гетерохронией и неравномерностью.

Коррекция эмоциональных и поведенческих нарушений обращает нас к исследованию В.В.Лебединского, О.С.Никольской, Е.Р.Баенской, М.М. Либлинг, в котором говорится о необходимости существования баланса тонизирования внешней средой и аутостимуляцией, выделяя четыре уровня базальной системы эмоциональной регуляции.

Уровень полевой реактивности, где аффективное переживание ещё не содержит явной положительной или отрицательной оценки полученного впечатления. Оно связано с общим ощущением комфорта или дискомфорта в хическом поле. Реагирует только на интенсивность, не оценивает качества воздействия и организует наиболее пассивные формы поведения.

Дискомфорт мгновенно неосознанно вызывает у субъекта двигательную реакцию, удаляя от неприятных стимулов. Этот уровень, как отмечает В.В. Лебединский, «отвечает за снятие сверхсильного напряжения как положительного так и отрицательного, поддерживая состояние аффективного комфорта» [68, с.12]. Эстетическая, культурная, религиозная организация быта, одежды, праздников и т.п., гармонизирует внутреннюю эмоциональную жизнь человека. Создание комфорта, достижение покоя в сосредоточении на природном или эстетическом объекте активно используется в различных системах психокоррекции эмоциональных нарушений.

В процессе анализа мы пришли к выводу о том, что уровень стереотипов более активный, играет важную роль в приспособлении ребёнка к внешнему миру, создаёт индивидуальный стереотип сенсорного контакта со средой, арсенал привычек. Основная его задача – регуляция процесса удовлетворения соматических потребностей. Он аффективно связывает внутренние ощущения организма с внешними стимулами, обладает яркой и стойкой эмоциональной памятью. Эмоционально ярко окрашено положительное и отрицательное воздействие. Приведем цитату В.В. Лебединского: «ситуация нарушения привычной аффективной связи и задержка уже «заявленного» приятного ощущения здесь почти непереносимы... В тяжёлых случаях раннего нарушения аффективного развития, когда ведущим в приспособлении к окружающему длительно остаётся второй уровень, ребёнок ... со страхом воспринимает изменения в окружающей обстановке, нарушение привычного режима, оценивает задержку исполнения желания как катастрофу» [68, с.15]. Здесь столкнувшись с препятствием субъект переживает беспомощность, тревогу и страх. На этом уровне избирательно усиливаются стенические состояния, используя различные формы аутостимуляции (ритмические движения, поиск позитивных тактильных ощущений).

Уровень экспансии может наблюдаться у ребёнка во втором полугодии жизни, и он проявляется в обеспечении достижения аффективно значимой цели в преодолении неожиданных препятствий на пути к ней, в овладение неизвестной, опасной ситуацией. Препятствие может стать приятным и активизирует индивида во взаимодействии с окружающим, создаёт необходимость в оценке своих сил, рождает потребность в столкновении с барьером. Нестабильность ситуации рождает любопытство, мобилизует субъекта на преодолении опасности. Он может испытывать гнев, азарт, которые бодрят в предвкушении победы. Рождается и накапливается аффективное самоощущение «могу» и «не могу». Отрыв от сенсорной среды переносит аффективные переживания в систему воображения. Цель может быть достигнута символически (в игре, рисунке).

Аутостимуляция по механизму «качели» заставляет субъекта искать ощущение опасности при положительной оценке своих возможностей. Это уровень аутокоррекции своих страхов.

Уровень эмоционального контроля углубляет взаимодействие индивида с окружающим миром. «Он отвечает за разрешение сложных этологических задач организации жизни индивида в сообществе» [68, с.25].

Оценка качества задаётся не параметрами своего «Я», а эмоциональной оценкой другого человека. Здесь происходит реализация социальных норм, правил даже если это находится в противоречии с субъективными переживаниями.

В детстве особенности эмоций (их устойчивость, длительность и сила) меняются с изменением общего характера деятельности ребенка и его мотивов, а так же в связи с усложнением отношений ребенка с окружающим миром. Так, как отмечает Л.Н. Галигузова, наряду с переживаниями неудовольствия и удовольствия, связанными с неудовлетворением и удовлетворением непосредственных желаний, у ребенка возникают и более сложные чувства, вызванные тем, насколько хорошо он выполнил свои

обязанности, какое значение имеют совершаемые им действия для других людей и в какой мере соблюдаются им самим и окружающими определенные нормы и правила поведения [34, с.76].

Вслед за Ф.М. Березиным [12, с.128] отметим ключевые моменты эмоционального развития ребенка, которыми являются:

- освоение социальных форм выражения эмоций;
- формирование чувства долга, дальнейшее развитие эстетических, интеллектуальных и моральных чувств;
- благодаря речевому развитию эмоции становятся осознанными;
- эмоции являются показателем общего состояния ребенка, его физического и психического самочувствия.

Большое внимание анализу существующих периодизаций становления эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте уделила Н.Ю. Верхотурова [25]. Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности. Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, когда они становятся более обобщенными и осознанными.

Развитие интеллектуальных чувств в детском возрасте связано со становлением познавательной деятельности. Радость при узнавании нового, удивление и сомнение, яркие положительные эмоции не только сопровождают маленькие открытия ребенка, но и вызывают их. Окружающий мир, природа особенно манит малыша таинственностью, загадочностью. Она ставит перед ним многочисленные проблемы, которые малыш пытается решить. Удивление рождает вопрос, на который надо найти ответ.

Развитие эстетических чувств связано со становлением собственной художественно-творческой деятельности детей и художественного восприятия.

Эстетические чувства детей взаимосвязаны с нравственными. Ребенок одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе.

Отметим основные особенности эмоционального развития в школьном возрасте, которые выделяет М.В. Осорина:

- ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируются высшие чувства - нравственные, интеллектуальные, эстетические [91, с.208].

В подростковом возрасте в эмоциональной сфере происходят существенные сдвиги, которые определяются стремлением детей выглядеть взрослыми, занять определенное место в жизни, желанием самоутвердиться в глазах окружающих и в первую очередь сверстников. Задача эта не из легких, поэтому когда возникают сложности и противоречия в достижении цели, подростки остро переживают. Зато даже небольшие успехи окрыляют их. Мелкую опеку, излишний контроль, назойливую заботливость и стремление взрослых оказывать влияние подростки отвергают и сопротивляются им. Большинство конфликтов в воспитании подростка возникают именно на этой почве. Таким образом, как замечает Э. Эриксон [134] самоутверждение и самовыражение и связанные с ними чувства являются главными в эмоциональной сфере личности подростка.

Другим ведущим чувством у подростков выступает чувство товарищества, которое постепенно переходит в чувство дружбы и любви к противоположному полу. На начальных этапах развития чувство любви больше напоминает влюбленность. Однако самыми характерными качествами чувств подростков считаются их импульсивность,

аффективность. Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций.

Огромное значение (практически первостепенное) для подростка имеет общение со сверстниками, большое количество переживаний связано именно с ним. Непринятие коллектива может стать трагедией, отсутствие друзей - основным переживанием. Некоторые подростки могут уходить в свой придуманный мир, читать запоем книги, днями и ночами играть в компьютерные игры. Иными словами, делают все возможное, чтобы отрешиться от окружающей их действительности. Другие становятся агрессивными по отношению к отвергающим их сверстникам, замыкаются в себе. В порыве неконтролируемых отрицательных эмоций подросток может избить сверстника, или предпринять попытку самоубийства.

Среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям – к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать. Это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Сама дружба становится одной из значимых ценностей в этом возрасте. Именно через дружбу подросток учится сотрудничать, рисковать ради другого, оказывать помощь другу и т. п. Подростков глубоко ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснении отношений, ссор.

Еще одним эмоционально значимым фактором в жизни подростков становится их внешность. Они много времени проводят перед зеркалом, изучают себя, ищут изъяны (как правило находят, даже если их нет), глубоко переживают свое несовершенство и бывают недовольны своей внешностью. Виной этому может быть признанные обществом эталоны красоты – фотомодели, шоумены, телеведущие, на внешность которых равняются подростки.

И.С. Кон [58, с.126] выделяет две причины повышенного интереса подростков к своей внешности. Первая: внешность подростков, переходящих от детства к юности, претерпевает такие изменения, что не заметить этого просто невозможно. Другая причина определяется влиянием среды. Многие родители пристально следят за изменениями, происходящими во внешности подростков, ожидая появления первых признаков взрослости. Они присматриваются к своим детям и их товарищам, сравнивают и обсуждают их внешние данные. Таким образом, нередко именно родители провоцируют у своих детей появление "комплекса неполноценности" из-за недостатков фигуры, отдельных частей лица, замедленных или ускоренных темпов физиологического развития.

Развитие самооценки подростка связано с анализом своих переживаний. Впервые подростки, изучая свой внутренний мир как бы со стороны, убеждаются в том, что они не похожи на других людей, они уникальны и неповторимы. В силу этого у них возникает мысль, что никто не может их понять. Подобные мысли являются благоприятной почвой для появления повышенной тревожности и обостренного чувства одиночества, которые многие авторы рассматривают как две типичные особенности эмоциональной сферы подростков. В.В. Столин пишет, что «под влиянием ощущения собственной уникальности подростку кажется, что все, что когда-либо случалось с другими людьми к нему не имеет ни какого отношения. Поэтому они бывают бесстрашны и способны на очень рискованные действия» [110, с.118].

#### **1.4. Современное состояние изучения проблемы эмоционального реагирования во фрустрационных ситуациях в подростковом возрасте**

В исследованиях отечественных и зарубежных учёных (В.К. Вилюнас, Л.С.Выготский, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, А.Д. Кошелёва, А.Н. Леонтьев, Я.З.Неверович, Casey и др.) отмечается, что состояние эмоционального развития признаётся одним из центральных факторов адаптации и социализации детей. Следовательно, возможности социальной адаптации детей и подростков во многом будут определяться особенностями эмоциональной регуляции их поведения, а также уровнем сформированности у них умений управления своим эмоциональным реагированием в различных ситуациях социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Различные аспекты проблемы фрустрационных состояний и реакций раскрываются в работах С.Розенцвейгом, Ф.Е.Василюка, М.Д.Ле-Витова, Е.П.Ильина, Т.А.Немчиновой, Л.Берковица, Дж.Долларда, С.Майера, Н.Миллера, Р.Лоунсона и других, в которых накоплен большой теоретический и экспериментальный материал. Однако процесс теоретического осмысления явления фрустрации далек от своего завершения. Это отражается как в увеличении научных публикаций на эту тему, так и в многозначности основных понятий этой области исследования. Недостаточно внимания уделяется изучению возрастных аспектов природы фрустрационных состояний, требует дальнейшей разработки совершенствования методического обеспечения экспериментального изучения состояний фрустрации. Последнее связано прежде всего с необходимостью получения валидных и надежных данных об особенностях фрустрационных реакций детей 11-18 лет, т.е. представителей подросткового и раннего юношеского возраста.

Основной и наиболее известной на сегодня методикой изучения фрустрационных реакций является методика, разработанная С.Розенцвейгом

(Rosenzweig Picture-Frustration Study, PFStudy). Рисуночный тест С.Розенцвейга имеет две формы: детский и взрослый варианты, которые существенно отличаются по содержанию стимульного материала. Наиболее известным является взрослый вариант. Данная методика была предложена С.Розенцвейгом в 1945 году на основе разработанной им теории фрустрации и названа «Методика рисуночной фрустрации».

Следует отметить, что существует много подходов к исследованию как регуляции эмоциональных состояний, так и психических механизмов, вызывающих стресс. Мы рассмотрим лишь несколько подходов. Первый из них, представленный работами Ф. Б. Березина [12, с.271], основан на следующих положениях:

- адаптация протекает на всех уровнях организации человека, в том числе в психической сфере;
- психическая адаптация является центральным звеном в общей адаптации человека, поскольку именно характер психической регуляции определяет характер адаптации в целом.

Березин также считает, что механизмы психической адаптации, а следовательно, и регуляции психических состояний, лежат в интрапсихической сфере.

К числу механизмов, обуславливающих успешность адаптации, Березин относит механизмы противостояния тревоге - разнообразные формы психологической защиты и компенсации. Психологическая защита - это специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием какого-либо конфликта. Главной функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний. В широком смысле этот термин употребляется для обозначения любого поведения, в том числе и неадекватного, направленного на устранение дискомфорта.

Березин выделяет четыре типа психологической защиты:

- препятствующие осознанию факторов угрозы, вызывающих тревогу;
- позволяющие фиксировать тревогу;
- снижающие уровень побуждений;
- устраняющие тревогу.

Проведенные им исследования обнаружили закономерную смену механизмов интрапсихической адаптации и позволили говорить о том, что различные формы психологической защиты обладают различными возможностями противостоять тревоге и другим негативным состояниям. Более того, было установлено, что существует определенная иерархия типов психологической защиты. Когда одна форма защиты оказывается не в состоянии противостоять тревоге, то «включается» другая форма защиты. Березиным было также обнаружено, что нарушение механизмов психической адаптации или использование неадекватной формы защиты могут приводить к соматизации тревоги, т. е. направлению тревоги на формирование предболезненных состояний, или к окончательному срыву адаптации. Это происходит потому, что тревога, как и любое другое эмоциональное состояние, связана с вегетативной и гуморальной регуляцией организма, т. е. при возникновении данного состояния происходят определенные физиологические изменения. При этом следует отметить, что использование индивидом неадекватной формы психологической защиты и возникновение гипертревоги всегда сопровождается сверхнапряжением, более значительным по своей интенсивности, чем обычное мотивационное. Как правило, в этой ситуации возникает состояние, обусловленное блокадой мотивационного поведения, известное как фрустрация.

С ситуацией интрапсихического конфликта, вызванного фрустрацией, непосредственно связан и эмоциональный стресс. Вероятность возникновения интрапсихического конфликта в значительной степени

обусловлена особенностями когнитивной сферы. Многочисленные исследования показали роль когнитивных элементов в развитии стресса, а несоответствие между когнитивными элементами (когнитивный диссонанс) влечет за собой возрастание напряженности, и чем больше несоответствие, тем выше напряженность, которая приводит к нарушению интеграции поведения.

Интеграция поведения – это система взаимосвязи между элементами психической структуры личности, позволяющая успешно решать задачи в интересах адаптации индивида, и в первую очередь добиться согласованности его мотивов и требований окружения. Интеграция поведения реализуется через такие психологические образования, как установка, отношение, ролевые структуры. Интрапсихический конфликт отношений, которые формируются на основе ролевых и личностных установок, может приводить к дезорганизации поведения и нарушению сложившихся структур личности – «Я-образа», «Я-концепции», самооценки. При этом дезорганизация поведения будет сопровождаться негативным эмоциональным фоном, так как эмоции сопряжены с мотивами и обеспечивают осуществление некоторых регуляторных функций, при этом интеграция эмоций в единую систему определяет характер эмоционального состояния.

Построение интегрированного поведения – существенная часть адаптационного процесса. Нарушение поведения на любом уровне интеграции сопровождается снижением качества психической адаптации, возрастанием фрустрационной напряженности и соответствующими физиологическими сдвигами. В зависимости от того, насколько наше поведение интегрировано, т. е. целостно, осознанно и подчинено определенной цели, настолько высок у нас порог фрустрации, который можно рассматривать в качестве меры потенциальной стабильности

психической адаптации и способности противостоять возникающему напряжению.

Одним из важнейших составных элементов структуры личности, влияющих на уровень интеграции поведения, а следовательно, и на процесс адаптации в целом, является «Я-концепция». «Я-концепция» - это относительно устойчивая, в большей или в меньшей степени осознанная и переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Как следует из данного определения, «я-концепция» - это система отношений человека к себе и окружающим его предметам, людям и другим явлениям. Всю информацию, которую человек получает из внешней среды, он воспринимает в контексте системы таких отношений, и, исходя из степени соответствия или несоответствия своим целям, из того, что в себе несет полученная информация - угрозу или одобрение, - человек строит свое поведение. Неслучайно принято считать, что «я-концепция» составляет ядро системы саморегуляции человека. В основе «я-концепции» лежат самооценка и уровень притязаний, отражающие общую направленность мотивационной сферы, ориентированной на достижение успеха (мотивация достижения) или на избежание неудач (мотивация избегания). В свою очередь, исследования мотивации показали зависимость между характером мотивации и выбором поведенческих стратегий, а также особенностями адаптации к условиям изменяющейся среды. При преобладании мотивации достижения поведение отличается отсутствием видимой тревоги, и наоборот, мотивация избегания неудач сопровождается проявлением тревоги.

В рамках данной проблематики считаем целесообразным также рассмотреть концепцию отношений личности В. Н. Мясищева [84]. По мнению Мясищева, система отношений составляет ядро личности. Эта система формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности. Данная концепция нашла широкое

применение в медицинской психологии, особенно в области исследования и лечения неврозов.

Однако главной особенностью невроза является конфликт. Конфликт обнаруживается в основе большинства неврозов и всегда сопровождается чрезвычайно интенсивными переживаниями. Переживания могут быть различны. Например, ощущение своей вины, своего упущения, вследствие которого и возникла травмирующая ситуация, и др. В то же время следует отметить, что переживания становятся источником невроза лишь в том случае, если они особо значимы для человека. Поэтому большинство эмоциональных, или интрапсихических, конфликтов, послуживших причиной заболевания, по своей природе социальны. Например, человек заболевает не потому, что он стал жертвой несправедливости, а потому, что проявленная по отношению к нему несправедливость (действительная или кажущаяся) нарушила его представления о справедливости, его веру в добро и зло, в смысл человеческого существования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональный стресс чаще всего оказывается связанным с социальными явлениями, т. е. эмоциональный стресс является неотделимой частью социальной адаптации человека. В результате исследований этой проблемы мы пришли к выводу о том, что существуют характеристики личности, которые определяют успешность адаптации человека в самых разнообразных условиях. Эти характеристики формируются в процессе всей жизни человека, и к их числу в первую очередь следует отнести уровень нервно-психической устойчивости, самооценку личности, ощущение своей значимости для окружающих (социальная референтность), уровень конфликтности, опыт общения, морально-нравственную ориентацию, ориентацию на требования ближайшего окружения.

Все эти характеристики при детальном изучении оказались взаимосвязаны друг с другом. Более того, они формируют одну

интегральную характеристику, которая была названа личностным адаптационным потенциалом. Данная характеристика рассматривается как системное свойство личности, которое заключается в способности личности адаптироваться к условиям социальной среды. Чем выше уровень развития данного свойства, тем к более жестким и суровым условиям социальной среды может приспособиться человек.

Существуют и другие подходы к рассмотрению проблемы регуляции эмоциональных состояний и эмоционального стресса.

Р. М. Грановская [39] делит все стратегии выхода из напряженной ситуации на три группы:

- изменить или ликвидировать проблему;
- уменьшить ее интенсивность за счет смещения своей точки зрения на нее;
- облегчить ее воздействие с помощью включения ряда способов.

Ключевую роль в управлении своим состоянием играет осознание жизненных целей и соотнесение с ними конкретных ценностей. Чем быстрее человек определит свои жизненные ценности и цели, тем у него больше шансов избежать негативных последствий внезапно возникшего чрезмерного эмоционального напряжения, поскольку человек, сделавший главный жизненный выбор, в значительной мере определил все дальнейшие решения и тем самым избавил себя от колебаний и страхов. Попадая в трудную ситуацию, он соотносит ее значение со своими главными жизненными ориентирами. Своевременность подобного взвешивания нормализует его состояние. При этом критическая ситуация рассматривается на фоне общей перспективы, например всей жизни человека, в результате чего значимость этой ситуации может резко снизиться. Известно много примеров, когда с людьми происходили несчастные случаи, от которых можно было оправиться в течение нескольких часов. Но реакция на них была столь неадекватна, столь несоотносима с личной шкалой ценностей, что развивались

значительные жизненные кризисы. Поэтому неблагоприятные последствия возникают часто не из-за самих случаев, а из-за реакции на них.

Таким образом, одним из основных способов избегания чрезмерного эмоционального напряжения является гармоничное развитие личности человека, формирование у него самостоятельной мировоззренческой позиции. Причем это развитие начинается с первых дней жизни человека, а его успех в значительной степени зависит от того, насколько умело строят воспитательный процесс родители ребенка, а затем и педагоги в школе, насколько государство заботится о воспитании подрастающего поколения, и от много другого.

Следующий способ регуляции эмоциональных состояний, по мнению Р.М. Грановской, заключается в правильном выборе момента для принятия решения или реализации своего плана. Как известно, экстремальная ситуация приводит к сужению сознания, что ведет к нарушению ориентировки в окружающем. Тревога, волнение меняют стратегию поведения. Пораженный смятением человек стремится избежать малейшего риска, боится идти в том направлении, которое грозит заблуждениями и ошибками, поэтому каждую новую информацию он стремится связать с аналогичной, уже известной ему. В этой ситуации человек очень часто совершает ошибки, принимая неправильное решение. Поэтому необходимо учиться правильно выбирать момент для реализации своих планов в сложной, эмоционально напряженной ситуации.

Еще один способ снизить эмоциональное напряжение заключается в ослаблении мотивации. Например, отказаться на время от достижения поставленной цели или снизить эмоциональную напряженность через произвольное перенесение внимания, концентрируя его не на значимости результата выполняемой деятельности, а на анализе технических деталей задачи или тактических приемах.

Для создания оптимального эмоционального состояния прежде всего нужна правильная оценка значимости происходящего события, поскольку на человека воздействует не столько интенсивность и длительность реальных событий, сколько их индивидуальная ценность. Когда событие рассматривается как чрезвычайное, то даже фактор малой интенсивности может вызвать дезадаптацию. Необходимо также иметь в виду, что при сильном эмоциональном возбуждении личностные характеристики человека играют очень существенную роль в оценке события. Так, хороший прогноз становится еще более оптимистичным у оптимиста, а плохой - еще более мрачным у пессимиста. Однако для того чтобы правильно оценить событие, необходима полная информированность о нем. Чем большим объемом информации по волнующему вопросу располагает человек, тем меньше вероятность эмоционального срыва. Отсюда следует, что всеми силами надо увеличивать объем сведений о волнующей вас проблеме. При этом информированность должна быть разноплановой.

Р.М. Грановская [39, с.163] выделяет еще один способ борьбы с эмоциональными стрессами и эмоциональной напряженностью. Этот способ заключается в заранее подготовленных стратегиях отступления. Наличие запасного варианта поведения в той или иной ситуации снижает излишнее возбуждение и делает более вероятным успех решения задачи на генеральном направлении.

Таким образом, согласно современным исследованиям, эмоциональное реагирование предполагает то, что эмоции в онтогенезе становятся более устойчивыми и сложными, и, если в младенчестве эмоции бессознательны и связаны, в основном, с переживанием организмических процессов, то по мере взросления они становятся все более многообразными, социальными, соединяются с речью и мышлением. При этом все авторы утверждают, что эмоции, их формирование – это важнейшее условие развития ребенка как

личности, эмоциональное своеобразие которой выражается в определенном сочетании отрицательных и положительных переживаний.

### **Выводы по первой главе**

1. Любая эмоция представляет собой сложную интегрированную психофизиологическую систему (состояние), включающую в себя специфические проявления подсистем. Эмоция в своем проявлении многокомпонентна. Среди основных компонентов эмоционального реагирования выделяются такие, как: переживание; физиологический компонент; экспрессивный компонент.

2. Эмоциональное реагирование характеризуется знаком (положительные или отрицательные переживания), влиянием на поведение и деятельность (стимулирующее или тормозящее), интенсивностью (глубина переживаний и величина физиологических сдвигов), длительностью протекания (кратковременные или длительные), предметностью (степень осознанности и связи с конкретным объектом).

3. Фрустрация – это состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи.

4. С. Розенцвейг выделил три типа фрустрационных ситуаций. К первому он отнёс лишения, потери, конфликт.

Ситуация является фрустрирующей при следующих условиях:

1. Ситуация угрожает личностно значимым целям;
2. Ситуация несет угрозу самооценке;
3. Использование ресурсов преодоления препятствия субъективно невозможно.

5. В подростковом возрасте в эмоциональной сфере происходят существенные сдвиги, которые определяются стремлением детей выглядеть взрослыми, занять определенное место в жизни, желанием самоутвердиться в глазах окружающих и в первую очередь сверстников.

6. Смысл процесса преодоления фрустрации – преобразование позиции субъекта к препятствующим обстоятельствам. В условиях целенаправленного обучения и воспитания встает задача актуализации ресурса развития учащегося средствами фрустрационного воздействия. Условием перестройки смысловых структур является встреча со смысловым миром другого человека. Целенаправленное развитие личностных предпосылок в преодолении фрустрирующих обстоятельств предполагает решение комплекса задач: рефлексию мотивов поведения, деструктивных эмоциональных состояний; внесение альтернативных смысловых содержаний; поддержку познавательных ценностей и чувства компетентности школьника; актуализацию мотивов деятельности, направленных на расширение ресурсов преодоления; расширение репертуара средств самореализации в ситуации фрустрации.

7. На сегодняшний день существует много подходов к исследованию как регуляции эмоциональных состояний, так и психических механизмов, вызывающих стресс. Р. М. Грановская делит все стратегии выхода из напряженной ситуации на три группы: изменить или ликвидировать проблему; уменьшить ее интенсивность за счет смещения своей точки зрения на нее; облегчить ее воздействие с помощью включения ряда способов. Ключевую роль в управлении своим состоянием играет осознание жизненных целей и соотнесение с ними конкретных ценностей. Чем быстрее человек определит свои жизненные ценности и цели, тем у него больше шансов избежать негативных последствий внезапно возникшего чрезмерного эмоционального напряжения.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ФРУСТРАЦИОННЫХ СИТУАЦИЯХ

### 2.1. Организация, методы и методики исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения г. Красноярск. Экспериментальной базой для реализации исследования была выбрана МБОУ СШ № 149 г. Красноярск. В экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся подросткового возраста (учащиеся 8х-9х классов). Общая численность выборки – 60 человек. (30 человек – девочки и 30 – мальчики).

Исследование включало три этапа:

На первом (подготовительном) этапе нами была проведена подготовительная работа: анализ отечественной и зарубежной научной психологической и философской литературы по проблеме, определение выборки и базы исследования, подбор методов и методик, адекватных цели и задачам исследования.

На втором (основном) этапе исследования мы проводили эмпирическое исследование фрустрационных реакций школьников.

На третьем (заключительном) этапе нами производилась обработка и систематизация полученных эмпирических данных, исследование характера и причин того или иного фрустрационного поведения подростков.

Для определения особенностей эмоционального реагирования во фрустрационных ситуациях использовались следующие психодиагностические **методики**:

1. Проективная методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1944), в адаптации Н.В. Тарабриной [82];
2. «Вербальный фрустрационный тест (ВФТ)» Л. Собчика (подростковый вариант) (2002) [24].;
3. «Hand – test» Э. Вагнера (1962) [141];

4. Тест «Диагностика эмоциональной направленности» Б.И.Додонова (1978);

5. Методика «Диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)» [81].

С целью получения достоверной информации был использован статистический анализ данных и дисперсионный анализ (критерий Крискала – Уоллиса; T – критерий; критерий угловое преобразование Флигера).

**«Методика рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга (1944),  
в адаптации Н.В. Тарабриной [82].**

Методика рисуночной фрустрации (или фрустрационной талерантности) в модификации Н.В. Тарабриной предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Тестируемому предлагаются 16 ситуаций, в которых создается препятствие (останавливают, обескураживают, обижают, сбивают с толку) и 8 ситуаций, в которых субъекта обвиняют в чем-то. Между этими группами ситуаций имеется связь, так как ситуация «обвинения» предполагает, что ей предшествовала ситуация «препятствия», где фрустратор был, в свою очередь, фрустрирован.

Стимульный материал методики рисуночной фрустрации Розенцвейга составляют 24 рисунка (Приложение 1), на которых изображены лица, находящиеся в проблемной ситуации. Один из персонажей произносит фразу, которой описывается суть возникшей проблемы. Над другим персонажем изображен пустой квадрат. Испытуемый должен дать за него любые пришедшие ему на ум ответы. Их содержание анализируется с целью выявления типа обиды (агрессии и ее направленности – на себя, на других). Тип агрессии различается по тому, что оказывается более значимым для тестируемого (препятствия, порицания других, поиск конструктивных

решений проблем).

Ситуации, которые изображены на рисунках, можно разделить на две основные группы.

1. Ситуации «препятствия» (эго-блокинговые). В этих случаях какое-либо препятствие, персонаж или предмет обескураживает, сбивает с толку словом или еще каким-либо способом. Сюда относятся 16 ситуаций. Изображения: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24.

2. Ситуации «обвинения» (суперэгоблокинговые). Субъект при этом служит объектом обвинения. Таких ситуаций 8. Изображения: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21.

Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

По направлению реакции подразделяются на:

Экстрапунитивные: реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

Интропунитивные: реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

Импунитивные: фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции делятся на:

Препятственно-доминантные. Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные,

неблагоприятные или незначительные.

Самозащитные. Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

Необходимо-упорствующие. Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Для обозначения направления реакции используются буквы:

Е – экстрапунитивные реакции,

І – интропунитивные реакции,

М – импунитивные.

Типы реакций обозначаются следующими символами:

OD – «с фиксацией на препятствии»,

ED – «с фиксацией на самозащите»,

NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности».

В приложении 2 указаны счётные факторы классификации ответов.

Далее вычисляется GCR – *коэффициент групповой конформности*, или, иначе говоря, мера индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Он определяется путем сравнения ответов испытуемого со стандартными величинами, полученными путем статистического подсчета. Ситуаций, которые используются для сравнения, всего 14. Их значения представляется в специальной таблице.

Если ответ испытуемого идентичен стандартному, ставится знак «+». Когда в качестве стандартного ответа даются два типа ответов на ситуацию, то достаточно, чтобы хотя бы один из ответов испытуемого совпадал со

стандартным. В этом случае ответ также отмечается знаком «+». Если ответ субъекта дает двойную оценку, и одна из них соответствует стандартному, он оценивается в 0,5 балла. Если же ответ не соответствует стандартному, его обозначают знаком «-».

Оценки суммируются, считая каждый плюс за единицу, а минус за ноль. Затем, исходя из 14 ситуаций (которые принимаются за 100%), вычисляется процентная величина GCR испытуемого.

Количественная величина GCR может рассматриваться в качестве *меры индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению*.

*Следующий этап* – заполнение таблицы профилей. Осуществляется на основании листа ответов испытуемого. Подсчитывается, сколько раз встречается каждый из 6 факторов, каждому появлению фактора присваивается один балл. Когда таблица заполнена, цифры суммируются в колонки и строчки, а затем вычисляется процентное содержание каждой полученной суммы.

Полученное таким образом процентное отношение E, I, M, OD, ED, NP, представляет выраженные в количественной форме особенности фрустрационных реакций испытуемого.

На основании профиля числовых данных составляются три основных и один дополнительный образец.

Первый образец выражает относительную частоту разных направлений ответа, независимо от его типа. Экстрапунитивные, интропунитивные и импунитивные ответы располагаются в порядке их убывающей частоты. Например, частоты E – 14, I – 6, M – 4, записываются  $E > I > M$ .

Второй образец выражает относительную частоту типов ответов независимо от их направлений. Записываются знаковые символы так же, как и в предыдущем случае. Например, мы получили OD – 10, ED – 6, NP – 8. Записываются:  $OD > NP > ED$ .

Третий образец выражает относительную частоту трех наиболее часто

встречающихся факторов, независимо от типа и направления ответа. Записываются, например,  $E > E' > M$ .

Четвертый дополнительный образец включает сравнение ответов E и I в ситуациях «препятствия» и ситуациях «обвинения». Сумма E и I рассчитывается в процентах, исходя также из 24, но поскольку только 8 (или 1/3) тестовых ситуаций позволяют подсчет E и I, то максимальный процент таких ответов будет составлять 33%. Для целей интерпретации полученные проценты могут быть сравнены с этим максимальным числом.

### **«Вербальный фрустрационный тест (ВФТ)» Л. Собчика (подростковый вариант) (2002) [24].**

Тест позволяет выявить особенности фрустрационных реакций в разных сферах межличностных отношений, зависимость реагирования от фрустрируемой ценности и степени значимости лица, осуществляющего фрустрирующее воздействие. Тест конструируется в соответствии с методом С. Розенцвейга и представляет моделирование ситуаций диалога (Приложение 3), в которых действующее лицо обращается к испытуемому с посланием, содержащим негативную оценку, агрессивным по форме и уничижительным, что приводит к блокировке значимых потребностей и угрозе самооценке. Поскольку цели и требования прямо не заданы извне, реакция испытуемого определяется характерными смысловыми установками, определяемыми по содержанию ответа, а также указанием на испытываемые при этом чувства.

Выбор нами данного метода исследования определен также возможностью выявления связи реагирования в ситуации фрустрации со смысловым содержанием ситуации - значимостью потребностной зоны и тем значением, которое в ситуации взаимодействия имеет фрустрирующее лицо. Кроме того, методика позволяет выявить тенденцию, то есть тип реагирования, определяемый надситуативными факторами.

Проективная методика исследования личности, предназначенная для изучения: поведения индивида в ситуации фрустрации; реакций страха, тревоги, агрессии.

Цель: определение агрессивности и значимых ценностей у старшеклассников

Фрустрируемые ценности:

А - внешний вид

В - здоровье

С - характер

D – благополучие

Е - социальный статус

F – кругозор

G - нравственность

Как и в методике С. Розенцвейга, ответы испытуемых оцениваются с точки зрения двух критериев - направления и типа реакции. По направленности это реакции:

1. Экстрапунитивные - направленные вовне, на других людей или окружающие объекты в форме подчеркивания степени фрустрирующей ситуации, осуждения внешней причины фрустрации, или ожидания от другого лица разрешения данной ситуации.

2. Интропунитивные - направленные индивидом на самого себя. Испытуемый рассматривает ситуацию как благоприятную для себя, или принимает вину за ситуацию, или берет на себя ответственность за ее исправление.

3. Импунивные - ситуация рассматривается как малозначущая, ожидается, что разрешится сама собой. Ответственность за ситуацию никому не может быть приписана.

Кроме того, выделяют следующие типы реакций:

1. С фиксацией на препятствии. Препятствие, вызывающее фрустрацию, подчеркивается или интерпретируется как благо, или описывается как не имеющее значения.

2. С фиксацией на самозащите. Главное значение в ответе испытуемого имеет защита своего «Я». Субъект или порицает кого-то, или признает свою вину, или отмечает, что ответственность никому не может быть приписана.

3. С фиксацией на удовлетворении потребности. Субъект направлен на разрешение проблемы, реакция принимает форму требования помощи от других, либо субъект сам берется за разрешение ситуации, или же считает, что ход событий приведет к ее исправлению.

Метод, предложенный Л.Н. Собчик, направлен на определение степени выраженности и направленности агрессии. При этом автор рассматривает проявляемую в ситуациях фрустрации агрессивность как ведущую тенденцию, личностное качество, определяющее противодействие давлению среды, реализацию конструктивных намерений [107, с. 2].

Метод позволяет соотнести проявляемую вовне агрессию со скрытой агрессивностью сравнением описываемой вербальной реакции с испытываемым состоянием. Как полагает автор, в ситуации фрустрированности эмоциональное состояние проявляется:

1) как реакции страха, тревоги, отказа от самореализации, которые могут сопровождаться чувством вины, стремлением уйти от конфликта;

2) как наступательное, активное, агрессивное поведение, сопровождающееся обвинениями в адрес других людей, враждебными высказываниями или действиями в их адрес;

3) как стремление подавить реакцию, пассивно или индифферентно отнестись к случившемуся, стараться нивелировать остроту конфликта [107, с. 7].

Типы реагирования определяются уровнем выраженности агрессии и интерпретируются следующим образом:

- выраженная внешнеобвиняющая реакция, избыточная агрессивность (агрессивные действия, резкие высказывания);
- внешнеобвиняющая реакция, повышенная агрессивность (ругань, обвинения);
- умеренная экстрапунитивная реакция, стеничность и уверенность в себе, стремление отстоять свои позиции (отрицание вины);
- импунитивная реакция, сдержанность, высокий самоконтроль над агрессивными реакциями (стремление оправдаться или ссылки на смягчающие вину обстоятельства);
- интропунитивная реакция, аутоагрессия (признание вины);
- выраженная интропунитивная реакция, избыточная аутоагрессия (обвинения в свой адрес, самобичевание, выраженное чувство вины). По результатам теста определяются фрустрационные реакции в различных сферах отношений – детско-родительских, приятельских, отношений с учителями, одноклассниками, случайными людьми. Также выявляются особенности реагирования при фрустрации различных ценностей – внешний вид, здоровье, характер, благополучие, социальный статус, кругозор, нравственность.

Ценность предполагает активизацию деятельности в достижении объекта соответствующей ценности потребности. В представленных эпизодах таким образом моделируются ситуации фрустрации активности, направленной на достижение ценностного объекта.

В ситуациях, связанных с фрустрацией ценности «кругозор»,

фрустратор высказывает сомнение или негативное мнение по поводу интеллектуальных способностей собеседника, его уровня знаний и эрудиции, возможностей в выполнении задачи. Таким образом, фрустрируется активность в реализации ценностей образования, индивидуального проявления решений и идей, компетентности - собственно познавательные ценности [35].

### **«Hand – test» Э. Вагнера (1962) [141]**

Методический прием, положенный в основу теста руки, заключается в том, что испытуемого просят проинтерпретировать содержание действия, представленного в виде «стоп-кадра» изображения кисти руки, социально нейтрального и не несущего какой-либо смысловой нагрузки. Предполагается, что включение элемента в контекст более широкого вида активности и в сам выбор этого вида активности происходит по механизму проекции и в значительной степени определяется наличным состоянием испытуемого и, в частности, его активными мотивами.

Инструкция к тесту:

«Внимательно рассмотрите предлагаемые Вам изображения и скажите, что, по Вашему мнению, делает эта рука?»

Если испытуемый затрудняется с ответом, ему предлагается вопрос: «Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? На что способен человек с такой рукой? Назовите все варианты, которые можете себе представить».

– Стимульный материал – стандартные 9 изображений кисти руки и одна без изображения (Приложение 4), при показе которой просят представить кисть руки и описать ее воображаемые действия.

– Изображения предъявляются в определенной последовательности и положении.

– При нечетком и недвусмысленном ответе просят пояснения,

спрашивают: «Хорошо, а что еще?», но не навязывают никаких специфических ответов. Если экспериментатор чувствует, что его действия встречают сопротивление, рекомендуется перейти к другой карточке.

- Держать рисунок-карточку можно в любом положении.
- Число вариантов ответов по карточке не ограничивается и не стимулируется так, чтобы вызвать сопротивление испытуемого. Желательно получить четыре варианта ответов. Если число ответов меньше, уточняете, нет ли желания еще что-либо сказать по данному изображению руки, а в протоколе, например, при единственном варианте ответа проставляется его обозначение со знаком \*4, т.е. этот единственный безальтернативный ответ оценивается в четыре балла вместо одного.

- Важно во всех возможных случаях (если испытуемый не выражает протеста) максимально снижать неопределенность ответа, наполнять смыслом высказывания типа «кто-то, что-то, кому-то» и т.п.

- Все ответы фиксируются в протоколе. Помимо записи ответов регистрируется положение, в котором обследуемый держит карточку, а также время с момента предъявления стимула до начала ответа.

#### Обработка и интерпретация результатов теста

При обработке полученных результатов каждый ответ испытуемого относят к одной из 11 категорий.

1. Агрессия (а). Рука воспринимается как доминирующая, наносящая повреждение, активно захватывающая какой-либо предмет, совершающая агрессивное действие (щиплющая, дающая пощечину, давящая насекомое, готовая нанести удар и т.п.).

2. Указание (у). Рука участвует в действии императивного характера: ведет, направляет, препятствует, господствует над другими людьми (дирижирует оркестром, дает указание, читает лекцию, учитель говорит ученику: «выйди вон», милиционер останавливает машину и т.п.).

3. Страх (с). Рука выступает в ответах как жертва агрессивных

проявлений другого лица или стремится оградить кого-либо от физических воздействий; может восприниматься в качестве наносящей повреждение самой себе. В эту категорию также включаются ответы, содержащие тенденции к отрицанию агрессии (не злая рука; кулак сжат, но не для удара; поднятая в страхе рука; рука, отвращающая удар и т.п.).

4. Эмоциональность (э). Рука выражает любовь, позитивные эмоциональные установки к другим людям; участвует в действии, выражающем привязанность, положительное отношение, благожелательность (дружеское рукопожатие; похлопывание по плечу; рука, гладящая животное, дарящая цветы; обнимающая рука и т.п.).

5. Коммуникация (к). Рука участвует в коммуникативном действии: обращается к кому-либо, контактирует или стремится установить контакты. Общающиеся партнеры находятся в положении равенства (жестикуляция в разговоре, язык жестов, показывает дорогу и т.п.).

6. Зависимость (з). Рука выражает подчинение другим лицам: участвует в коммуникативном действии в позиции «снизу», успех которого зависит от благожелательного отношения другой стороны (просьба; солдат отдает честь офицеру; ученик поднял руку для вопроса; рука, протянутая за милостыней; человек останавливает попутную машину и т.п.).

7. Демонстративность (д). Рука разными способами выставляет себя на показ, участвует в явно демонстративном действии (показывает кольцо, любителю маникюром, показывает тени на стене, танцует, играет на музыкальном инструменте и т.п.).

8. Увечность (ув). Рука повреждена, деформирована, больна, неспособна к каким-либо действиям (раненая рука, рука больного или умирающего, сломанный палец и т.п.).

9. Активная безличность (аб). Рука участвует в действии, не связанном с коммуникацией; однако рука должна изменить свое физическое местоположение, приложить усилие (вдевает нитку в иглоу, пишет, шьет,

ведет машину, плышет и т.п.).

10. Пассивная безличность (пб). Рука в покое, либо наблюдается появление тенденции к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека, но при этом рука все же не изменяет своего физического положения (лежит, отдыхая; спокойно вытянута; человек облокотился на стол; свесилась во время сна; и т.п.).

11. Описание (о). В эту категорию входят описания руки без указания на совершаемые ею действия (пухляя рука, красивая рука, рука ребенка, рука больного человека т.п.).

Максимальное число баллов, которое может набрать испытуемый, учитывая, что он дает по четыре ответа на каждую карточку – 40. Однако испытуемый может давать больше ответов по одним категориям и меньше по другим. В приведенном примере мы имеем больше четырех высказываний по категориям «Агрессия», «Указание», «Коммуникация» и не имеем высказываний по категориям «Демонстративность» и «Увечность».

– Ответы, относящиеся к категориям «Агрессия» и «Указание», рассматриваются: как связанные с готовностью обследуемого к высшему проявлению агрессивности, нежеланием приспособиться к окружению.

– Категории ответов: «Страх», «Эмоциональность», «Коммуникация» и «Зависимость» отражают тенденцию к действию, направленную на приспособление к социальной среде; при этом вероятность агрессивного поведения незначительна.

– Ответы, относящиеся к категориям «Демонстративность» и «Увечность», при оценке вероятности агрессивных проявлений не учитываются, т.к. их роль в данной области поведения непостоянна. Эти ответы могут лишь уточнять мотивы агрессивного поведения.

– Категории «Активная безличность» и «Пассивная безличность» в анализе также не участвуют, так как их влияние на агрессивность поведения не однозначно.

Суммарный балл агрессивности вычисляется, по формуле:

$$A = (\text{Агрессия} + \text{Указание}) - (\text{Страх} + \text{Эмоциональность} + \text{Коммуникация} + \text{Зависимость}),$$

То есть количественный показатель открытого агрессивного поведения рассчитывается путем вычитания суммы «адаптивных» ответов из суммы ответов по первым двум категориям.

Первый член формулы характеризует агрессивные тенденции, второй – тенденции, сдерживающие агрессивное поведение.

Сокращенная интерпретация результатов теста основывается на сравнении суммарного балла с тестовыми нормами и принятии решения об уровне агрессивности и актуальном состоянии испытуемого. Однако более содержательную информацию можно получить при анализе удельного веса и места агрессивных тенденций в общей системе диспозиций. Информационной в плане прогноза агрессивного поведения является доля ответов в категории «Агрессия» по отношению к суммарному количеству ответов в категориях, учитываемых при подсчете суммарного балла.

Таким образом, 2-3 агрессивных ответа при полном отсутствии ответов типа социальной кооперации говорят о большой степени враждебности, чем множество таких ответов на фоне еще большего

Важно, что значение имеет не только соотношение установок на социальную кооперацию и агрессию, но и то, какие именно тенденции противопоставляются конфронтации, что побуждает человека к сотрудничеству: страх перед ответной агрессией, чувство собственной неполноценности, зависимости или потребность в теплых, дружеских контактах с окружающими. Внешне сходное поведение в этих случаях имеет принципиально различные внутренние детерминанты. Данные об их природе можно получить при анализе удельного веса установок, которые противостоят агрессии (категории «Страх», «Коммуникация», «Эмоциональность», «Зависимость»).

В приложение 5 приведена таблица, по которой определяется средние значения агрессивности и ее среднеквадратические отклонения по группам подростков и взрослых.

Кроме данных об уровне агрессивности, с помощью теста руки можно получить много дополнительной информации, характеризующей текущее психическое состояние обследуемого. Для этого проводится анализ по всем категориям теста и определяется процентное соотношение ответов по отдельным категориям.

### **Тест «Диагностика эмоциональной направленности» Б.И. Додонова (1978)**

Б.И. Додонов рассматривает эмоции в ракурсе теории ценностей. То есть, эмоции могут выступать в роли самодовлеющих ценностей, которые превращают в дополнительный мотив деятельности сам ее процесс. Автор обосновывает положение об эмоциональной направленности личности, определяемой потребностью человека в определенных эмоциональных переживаниях, личностно соответствующих. Фактически речь идет о разновидности ценностных ориентаций – ориентации на определенные переживания, придающие дополнительную ценность вызывающим их объектам и деятельности.

Автор приводит следующую классификацию «ценных» эмоций:

1. Альтруистические эмоции. Переживания возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям.
2. Коммуникативные эмоции. Возникают на основе потребности в общении как реакция на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости.
3. Глорические эмоции. Связаны с потребностью в самоутверждении, в славе (признание, почет, превосходство и т.д.).
4. Праксические эмоции. Переживания, вызываемые процессом

деятельности, достижения цели, трудностями ее осуществления (увлеченность, вдохновение, напряжение и т.п.).

5. Пугнические эмоции. Происходят из потребности в преодолении опасности и интереса к борьбе (азарт, решительность, спортивная злость и т.п.).

6. Романтические эмоции. Переживания связаны со стремлением к необычайному, неизведанному, таинственному.

7. Гностические эмоции. Интеллектуальные переживания, характерные проблемным ситуациям. Связаны с потребностью получения новой информации и стремлением к «когнитивной гармонии» (стремление понять, удивление, радость открытия, чувство ясности или смутности мысли и т.п.).

8. Эстетические эмоции. Переживание чувства прекрасного, определяется потребностью в эстетической гармонии с миром.

9. Гедонистические эмоции. Имеются в виду переживания, связанные с потребностью в телесном и душевном комфорте (чувство покоя, беззаботности, безмятежности).

10. Акизитивные эмоции. Эмоции этого типа возникают в связи с интересом к накоплению, коллекционированию вещей.

Теоретические позиции легли в основу предлагаемой автором методики, позволяющей выявить степень выраженности той или иной эмоциональной направленности, а также выделить главенствующие эмоциональные направления. Классификация направлений соответствует вышеописанной классификации «ценных» эмоций.

Методика представляет опросник, состоящий из 60 описаний различных человеческих переживаний (Приложение 6). Испытуемый кодирует ответы по 2- балльной системе (положительный ответ – 2 балла, сомнение – 1 балл, отрицательный – 0 баллов). Выраженность направленности определяется суммированием баллов. Преобладающая

направленность определяется переводом сырых баллов в проценты от общей суммы сырых баллов по всем десяти эмоциональным направлениям.

### **Методика «Диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)» [81]**

Поскольку в нашем исследовании фрустрация рассматривается в ситуациях межличностного взаимодействия, мы полагаем, что особенности реагирования в ситуации фрустрации определяются смысловыми установками личности в общении и сформированностью коммуникативных умений. Коммуникативная компетентность является системой внутренних ресурсов, необходимых для коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. Коммуникативная компетентность определяет конфликтоустойчивость [53].

Социально-коммуникативная компетентность, являясь интегральной личностной характеристикой, имеет мотивационно-ценностную, содержательно-эмоциональную, волевую составляющие и обуславливает познавательные, регулятивные, оценочные функции, в том числе, и функции самооценки во взаимодействии.

Характеристика собственного поведения в различного рода ситуациях, отражает восприятие себя, своих возможностей, отношения другого человека, определяет предвидение последствий, и вносит тем самым, определенный смысл в межличностные отношения.

Используемый метод позволяет выявить следующие коммуникативные характеристики:

1. Социально-коммуникативная неуклюжесть.
2. Нетерпимость к неопределенности.
3. Чрезмерное стремление к конформности.
4. Повышенное стремление к статусному росту.

5. Ориентация на избегание неудач.
6. Фрустрационная нетолерантность.

Методика представляет опросник, состоящий из 100 вопросов, касающихся особенностей поведения, привычек и взглядов (Приложение 7). Выраженность качества определяется суммированием соответствующих ключу ответов. Текст опросника адаптирован к подростковому возрасту.

## **2.2. Особенности эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях**

Результаты исследования типов реакций младших и старших подростков во фрустрационных ситуациях представлены в таблице 1.

По сочетанию направленности и типа реакции получается девять факторов оценки реакции на фрустрацию и два варианта с отрицанием вины:

E' – подчеркивается наличие препятствия;

E – порицание направлено против кого-нибудь или чего-нибудь в окружении;

E – субъект активно отрицает свою вину за совершенный поступок;

e – ожидается, что кто-то должен разрешить ситуацию;

I' – ситуация интерпретируется как своего рода благо;

I – осуждение направлено против самого себя;

I – субъект, признавая свою вину, отрицает ответственность;

i – субъект сам берется разрешить ситуацию;

M' – трудности ситуации не замечаются или сводятся к полному ее отрицанию;

M – ответственность сведена до минимума, осуждение избегается;

m – выражается надежда, что время и ход событий приведут к разрешению проблемы.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что уже к младшему подростковому возрасту формируются устойчивые формы поведения в препятствующих ситуациях, общая направленность которых сохраняется в последующий период. Содержание поведения в ситуации фрустрации определяется доминирующими реакциями - отрицание окружающих (E), отрицание вины (E); в меньшей мере – отрицание ответственности (M), игнорирование значимости проблемы (M'). Готовность к принятию ответственности за разрешение ситуации (I), рассматриваемая нами как основная характеристика продуктивности поведения, не является определяющей в системе фрустрационных реакций.

**Таблица 1. Типы реакций подростков в ситуации фрустрации**

Тип реакции		Возрастные группы		
			Младшие подростки	Старшие подростки
<b>E</b>	Кол-во	<b>20</b>	<b>18</b>	
	%	33,3%	30%	
<b>i</b>	Кол-во	<b>7</b>	<b>6</b>	
	%	11,6%	10%	
<b>M</b>	Кол-во	<b>10</b>	<b>5</b>	
	%	16,6%	8,3%	
<b>e</b>	Кол-во	<b>1</b>	<b>1</b>	
	%	1,6%	1,6%	
<b>m</b>	Кол-во	<b>1</b>	<b>1</b>	
	%	1,6%	1,6%	
<b>I</b>	Кол-во	<b>1</b>	<b>2</b>	
	%	1,6%	3,3%	
<b>I</b>	Кол-во	<b>2</b>	<b>1</b>	
	%	3,3%	1,6%	
<b>M</b>	Кол-во	<b>5</b>	<b>6</b>	
	%	8,3%	10%	
<b><u>E</u></b>	Кол-во	<b>7</b>	<b>16</b>	
	%	11,6%	26,6%	
<b>I'</b>	Кол-во	<b>2</b>	<b>2</b>	
	%	3,3%	3,3%	
<b>E'</b>	Кол-во	<b>4</b>	<b>2</b>	

		%	7,2%	3,7%
--	--	---	------	------

Можно предположить, что выраженность той или иной тенденции с возрастом изменяется. Проведенный статистический анализ подтвердил данное предположение частично (таблица 2).

Таким образом, с возрастом уменьшается доля внешнеобвиняющих реакций (E), возрастает готовность принять вину без самоосуждения (I), менее распространенной становится реакция игнорирования негативного содержания ситуации (M').

**Таблица 2. Значимость фактора возраста в изменении реакций на фрустрацию в группах младших, старших подростков (критерий Краскала-Уоллиса)**

	Тип реакции										
	E	i	M'	e	m	I	I	M	<u>E</u>	I'	E'
Уровень значимости	,01	*	,001	,001	,001	,001	,01	*	,001	*	,001

\* различия не значимы

В то же время остаются неизменными такие реакции, как ориентация на активность других людей (e) и разрешение проблемы со временем (m).

Что касается различий фрустрационных реакций старших подростков с группой младших подростков, статистический анализ дал следующие результаты (таблица 3).

По сравнению с младшими, старшие подростки в меньшей степени склонны к отрицанию сложностей фрустрирующей ситуации (M'), реже проявляют озабоченность существующей проблемой (E'), проявляют большую готовность как к защите от обвинений (E), так и признанию вины (I). Чаще наблюдается реакция, выражающая ориентацию на естественное разрешение проблемы со временем (m), что мы связываем с формированием

временной перспективы у старшеклассников, осознанием себя в будущем [Регуш Л.Н., 2003] с одной стороны и, с другой, более зрелых форм психологических защит.

**Таблица 3. Показатели значимости различий между типами реакций на фрустрацию в возрастных группах (Т-критерий)**

	Тип реакции										
	Е	i	М'	e	m	I	I	М	E	I'	E'
	Старшие подростки - младшие подростки										
Значение Т-критерия	1,59	1,39	6,47	,26	,99	,23	,78	,73	,25	,35	3,47
Уровень значимости различий			001		001	001	01		001		001

\* различия не значимы

Мы полагаем, что фрустрационные реакции определяются личностными установками и являются устойчивыми характеристиками, но в то же время связаны со значением фрустрируемой ценности.

Предположение о том, что выраженность той или иной тенденции с возрастом изменяется, подтвердил дисперсионный анализ (таблица 4).

Как показывают результаты, изменение направленности и типа реакций с возрастом связано с фрустрируемой ценностью, хотя сохраняется общая тенденция - склонность к обвинению окружающих, отрицание собственной ответственности и игнорирование проблемы.

На основе результатов статистического анализа различий фрустрационных реакций старших подростков с группой младших подростков можно сделать следующие выводы.

Большая независимость старших подростков от оценок, связанных с соответствием социальным ожиданиям (характер, внешность,

интеллектуальные качества) приводит к меньшей обеспокоенности проблемой, снижению агрессивных реакций, отрицанию ответственности.

**Таблица 4. Значимость возраста в изменении реакций на фрустрацию ценностей в группах младших и старших подростков (критерий Краскала-Уоллиса)**

Фрустрируемые ценности	Уровень значимости										
	E	i	M'	e	m	I	I	M	E	I'	E'
Внешность	001		001			*01		01		*	*05
Здоровье		*	001			*05		001	01		**
Характер		*001	05	01		*05			*01	05	05
Благополучие		*	001		001	001		05	01		**
Социальный статус		*001	001			*	05	05	05		*01
Кругозор	001			*05		05			*05	05	*
Нравственность		*	01	05		*001	05		*001	001	*

\* различия не значимы

Реализация ценностей «материальное благополучие» и «социальный статус» относится к задачам более позднего периода и в ситуации фрустрации этих ценностей наблюдается ориентация на разрешение ситуации со временем, отрицание ответственности и неготовность к исправлению ситуации.

Негативная оценка нравственных качеств, фрустрируя актуальную для возраста ценность, вызывает у старшего подростка реакции признания вины, рост оправдательных и агрессивных реакций, что говорит о значимости ценности.

Фрустрация ценности «здоровье» не вызывает у старших подростков выраженных оправдательных или агрессивных реакций, поскольку здоровье в этом возрасте для большинства подростков является ценностью скорее признаваемой, чем переживаемой.

Фрустрация ценности «Кругозор». В ситуациях негативной оценки интеллектуальных способностей, эрудиции, умений познавательной деятельности, сферы интеллектуальных интересов старшие подростки по сравнению с младшими демонстрируют меньшую обеспокоенность проблемой ( $E'$ ), активно отрицают вину ( $\underline{E}$ ), они реже демонстрируют готовность к самостоятельному решению проблемы ( $i$ ). Однако при этом у них менее выражены внешнеобвиняющие реакции ( $E$ ), а негативная оценка окружающими интеллектуальных возможностей и знаний перестает интерпретироваться как положительная характеристика, реакции теряют смысл протеста ( $I'$ ). Студенты проявляют крайне низкую обеспокоенность ситуациями этого типа ( $E'$ ), гораздо в меньшей степени признают вину и ответственность ( $I$ ,  $M$ ,  $\underline{E}$ ), наиболее характерны внешнеобвиняющие реакции ( $E$ ).

Значение фрустрирующей ситуации, и, следовательно, характер реакции определяются также значимостью лица, осуществляющего фрустрирующее воздействие. Значимость различий в таблице 5.

Проведенный статистический анализ различий фрустрационных реакций группы старших подростков с группой младших подростков дал следующие результаты.

Старшие подростки реже младших выражают порицание окружающим ( $E$ ), если фрустратором оказывается ровесник (приятель –  $t = -1,974$ , при

$p=0,05$ ; одноклассница –  $t = -2,266$ , при  $p<0,05$ ). В отношении взрослых значимых лиц (отец, мать, учитель, учительница) показатели различий в частоте внешнеобвиняющих реакций не значимы. Зато в отношении незначимых лиц агрессия возрастает (уличные контакты –  $t = 1,977$ , при  $p=0,05$ ).

**Таблица 5. Значимость возраста в изменении фрустрационных реакций младших, старших подростков и студентов в различных сферах межличностных отношений (критерий Краскала-Уоллиса)**

Фрустратор	Уровень значимости										
	E	i	M'	e	m	I	I	M	E	I'	E'
Отец		*		*					*		*
		001			001	01			05		001
Мать		*							*	*	
			001	01	001		001			01	05
Приятель				*		*			*		*
	001						01		001		
Приятельница		*		*					*	*	*
		05			01						05
Одноклассник		*				*			*	*	*
		05	001								
Одноклассница									*	*	*
	05		001		001			001			
Учитель		*							*	*	*
			001		01			001			001
Учительница		*				*			*	*	*
		01	001	01			05	001	001	05	001
Уличные контакты		*							*	*	*
		05	001				005		05		

\* различия не значимы

Во взаимодействии со значимыми взрослыми в группе старших подростков замечено значительное по сравнению с младшими подростками, снижение числа реакций, выражающих обеспокоенность проблемой ( $E'$ ) (отец –  $t = -4,735$ , при  $p < 0,01$ ; мать –  $t = -3,464$ , при  $p < 0,01$ ; учитель –  $t = -3,914$ , при  $p < 0,01$ ; учительница –  $t = -4,359$ , при  $p < 0,01$ ).

Старших подростков в сравнение с младшими отличает гораздо менее выраженная склонность обесценивать значение ситуации ( $M'$ ), если фрустратором является значимый взрослый (отец –  $t = -4,485$ , при  $p < 0,01$ ; мать –  $t = -4,461$ , при  $p < 0,01$ ; учитель –  $t = -6,719$  при  $p < 0,01$ ; учительница –  $t = -6,572$ , при  $p < 0,01$ ) или посторонний человек (уличные контакты) –  $t = -5,808$ , при  $p < 0,01$ .

В старшем подростковом возрасте увеличивается частота реакций, смысловым содержанием которых является активное отрицание вины ( $E$ ) (отец –  $t = 2,180$ , при  $p < 0,05$ ; приятель –  $t = 2,363$ , при  $p < 0,05$ ; учительница –  $t = 4,939$ , при  $p < 0,05$ ; уличные контакты –  $t = 2,594$ , при  $p < 0,05$ ). Не проявляется эта тенденция в формальных отношениях с ровесниками (одноклассник, одноклассница). В группе студентов данный тип реакции отмечается реже (отец –  $t = 3,125$ , при  $p < 0,05$ ; приятель –  $t = 5,383$ , при  $p < 0,01$ ; уличные контакты –  $t = 3,727$ , при  $p < 0,01$ ).

Увеличение показателя частоты реакции в старшем подростковом возрасте наблюдается и по фактору  $M$  – сведение до минимума ответственности, избегание осуждения; наблюдается в ситуации взаимодействия со значимыми взрослыми (отец –  $t = 5,082$ , при  $p < 0,01$ ; учитель –  $t = 3,915$ , при  $p < 0,01$ ; учительница –  $t = 2,967$ , при  $p < 0,01$ ).

Что касается принятия ответственности на себя в разрешении фрустрирующей ситуации, то показатель частоты реакции в исследуемых группах уменьшается с возрастом, за исключением ситуаций, в которых фрустрирующим лицом является педагог. Старшие подростки чаще младших

подростков проявляют реакции этого типа во взаимодействии с учителем ( $t=2,135$ , при  $p<0,05$ ) или учительницей ( $t=2,364$ , при  $p <0,05$ ).

Результаты показывают, что поведение в ситуации фрустрации в старшем подростковом возрасте имеет возрастные особенности. Изменения в частоте той или иной реакции заметно отличаются в зависимости от принадлежности фрустрирующего лица к значимым взрослым (отец, мать, учитель, учительница), неформальной (друг, подруга) или формальной группе (одноклассник, одноклассница), незнакомым людям (уличные контакты). Изменения в реакциях определяются также ценностью, которая фрустрируется. Наибольшие изменения связаны с ситуациями оценки личностных качеств (характера, нравственных качеств), социального статуса.

В целом, в группе старших подростков наблюдается тенденция к снижению частоты внешнеобвиняющих реакций, игнорирования трудностей ситуации, возрастает частота оправдательных реакций.

### **Особенности самоутверждения старших подростков в ситуации фрустрации.**

В организации исследования мы исходили из следующих оснований:

– системообразующим фактором поведения является личностный смысл, в основе которого лежат направленность личности, уровень притязаний, ценности, социально-ролевые отношения (Е.Е. Насиновская, Н.Н. Плотникова, А.О. Прохоров);

– компонентами смысловой системы являются образования различных уровней: высший - мотивы и ценности, производные - смысловые установки и чувства, третий уровень – ситуативные переживания (Е.З. Басина);

– смысловые установки выражаются в виде готовности к совершению определенным образом организованной деятельности (А.Г. Асмолов, А.В. Запорожец);

– тип фрустрации зависит от сложившихся в процессе становления личности устойчивых форм реагирования на жизненные трудности (Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон, Е.П. Ильин).

Исходя из позиции, что характер поведения у определенного типа ситуациях определяется в первую очередь устойчивыми, стереотипными формами реагирования, исследование фрустрации познавательной активности требует выявления общего типа фрустрационного поведения старшего подростка.

Важным показателем переживания фрустрации является агрессивность, понимаемая Л.Н. Собчик как личностное качество, как сильное Я, противодействующее давлению среды. В сущности, речь идет о способности личности к самоутверждению, отстаиванию границ, достоинства в ситуации внешнего неблагоприятного воздействия. Агрессивность рассматривается как стилевая характеристика, имеющая свою противодействующую тенденцию - тревожность (повышенная ранимость, преобладание реакций страха) [103, с. 3]. Соответственно проявлению тенденции автор выделил следующие варианты реакций:

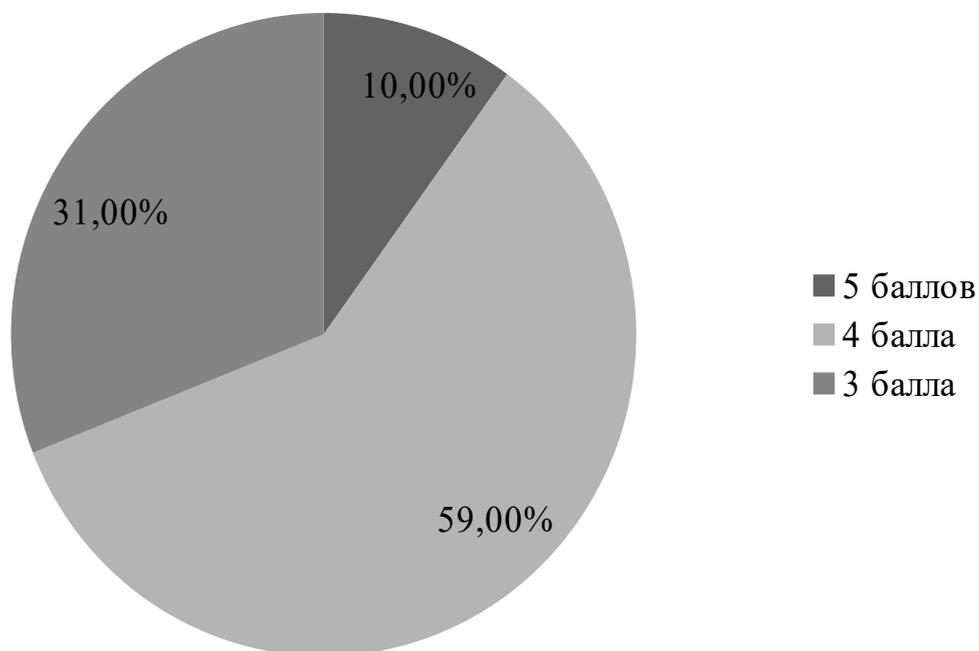
- 6 баллов. Агрессивные действия, угрозы в адрес обидчика.
- 5 баллов. Ругань, обвинения в адрес обидчика.
- 4 балла. Отрицание вины.
- 3 балла. Стремление оправдаться.
- 2 балла. Признание вины.
- 1 балл. Обвинения в свой адрес.

Только высказывания, оцениваемые в 3 и 4 балла можно считать проявлением адаптивного поведения, возможности определять позиции в

отношениях не разрушая оценку ни себя, ни другого - характерно для устойчивой нормы, хорошо контролируемой личности [107, с. 6].

Поскольку испытуемому предлагалось описать не только вербальную реакцию лица, попавшего в ситуацию фрустрации, но и испытываемые при этом чувства, то на основе их соотношения можно определить степень контролируемости поведения. На основе 6-балльной шкалы оцениваются обе категории. Если оценки по категории высказывания ниже, чем по категории чувства, это говорит о контроле поведения. Если наоборот – агрессия носит гиперкомпенсаторный характер.

Исследование степени выраженности и направления агрессии в поведении, проведенное с использованием «Вербального фрустрационного теста» дало следующие результаты (рисунок 1).

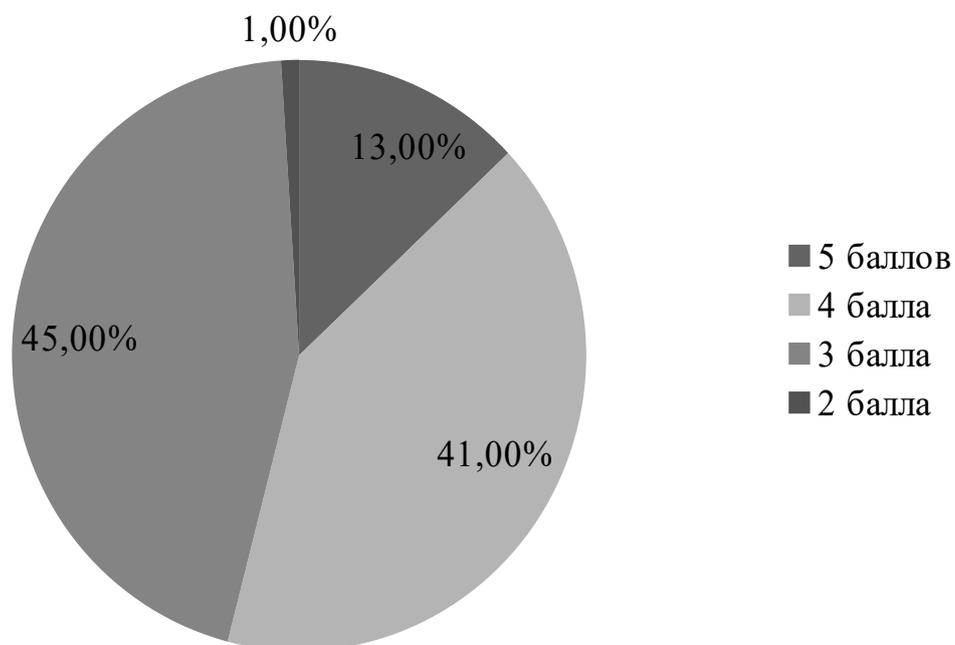


**Рисунок 1. Диаграмма 1. Представленность вербальных агрессивных реакций в группе старших подростков**

Как показывают результаты, в старшем подростковом возрасте складываются адаптивные формы поведения, позволяющие сохранить взаимодействие с социальным окружением, способствующие

самореализации. Преобладают ответы, оцениваемые в 4 балла - умеренная экстрапунитивная реакция, характеризующая стеничность и уверенность в себе, стремление отстаивать свои позиции (59%), а также ответы, оцениваемые в 3 балла - импунитивная реакция, характеризующая сдержанность, высокий самоконтроль над агрессивными реакциями (31%). В меньшем количестве представлены ответы, оцениваемые в 5 баллов - внешнеобвиняющая реакция, повышенная агрессивность (10%).

Результаты оценки агрессии на основе анализа чувств, представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Диаграмма 2. Представленность эмоциональных агрессивных реакций в группе старших подростков**

Преобладают эмоциональные реакции, оцениваемые в 4 балла – 41% (обида, раздражение), в 3 балла - 45% (растерянность, неловкость), ответы, оцениваемые в 5 баллов составили 13% (возмущение, гнев), в 2 балла – 1% (вина, стыд, смущение).

Вывод подтверждает анализ чувств, испытываемых подростками в ситуации фрустрации. Несмотря на широкий диапазон рефлекслируемых

состояний, в 82% случаев это – обида (23%); злость (15%); «смех», в контексте рассматриваемых ситуаций являющейся скорее компенсацией неуверенности (6%); и наиболее часто указываемое не рефлексированное состояние «ничего» – показатель вытесняемых негативных состояний (38%).

Обида является эмоциональной реакцией на отношение, расцениваемое как несправедливое, ущемляющее достоинство. Связана с чувством унижения при обвинении, упреках, негативной оценке результатов деятельности. Предполагает высокий уровень притязаний и неустойчивость самооценки, что характерно для подросткового возраста. Может выражаться во внешнеагрессивных реакциях, прерывании взаимодействия, отказа от деятельности.

Злость, синонимична понятиям внешняя агрессия, гнев, возмущение, состоит в мобилизации энергии для самозащиты индивида [50], является условием самоутверждения и самореализации [103], поэтому в ситуации фрустрации является ресурсом в преодолении препятствия. При значительной выраженности носит неконструктивный характер, приводит к импульсивным реакциям, направленным преимущественно на фрустратора. В случае ретрофлексированной агрессии выражается в чувстве вины и самоуничижения.

Стыд – «болезненное состояние осознания своей базовой дефективности как человеческого существа [92]. В ситуации фрустрации познавательной активности усиливает негативную оценку собственных возможностей в преодолении и стремление к избеганию, выходу из ситуации.

Поскольку стыд, вина и огорчение, часто вызывающие чувство одиночества и незащитности, являются довольно болезненными переживаниями, часто приводят к актуализации защитных механизмов и не рефлексированы. В исследовании в 38% случаев подростки отрицали вообще наличие каких-либо переживаний в фрустрирующей ситуации, тем самым обесценивая значимость ситуации.

**Зависимость фрустрационных реакций от фрустрируемой ценности.** Мы исходим из положения, что фрустрационные реакции определяются личностными установками и являются устойчивыми характеристиками, в то же время связанными со значением фрустрируемой ценности. В исследовании выявлялись особенности реагирования в ситуациях негативной оценки интеллектуальных способностей, возможностей познавательной деятельности, сферы интересов, эрудиции – собственно познавательных ценностей, то есть, ситуациях фрустрации познавательной активности в межличностных отношениях. В методике – фрустрация ценности «кругозор».

Нормативность поведения подростков при фрустрации познавательной активности оценивалась по показателям агрессивности в ситуации фрустрации ценности «кругозор». Результаты представлены в таблице 6.

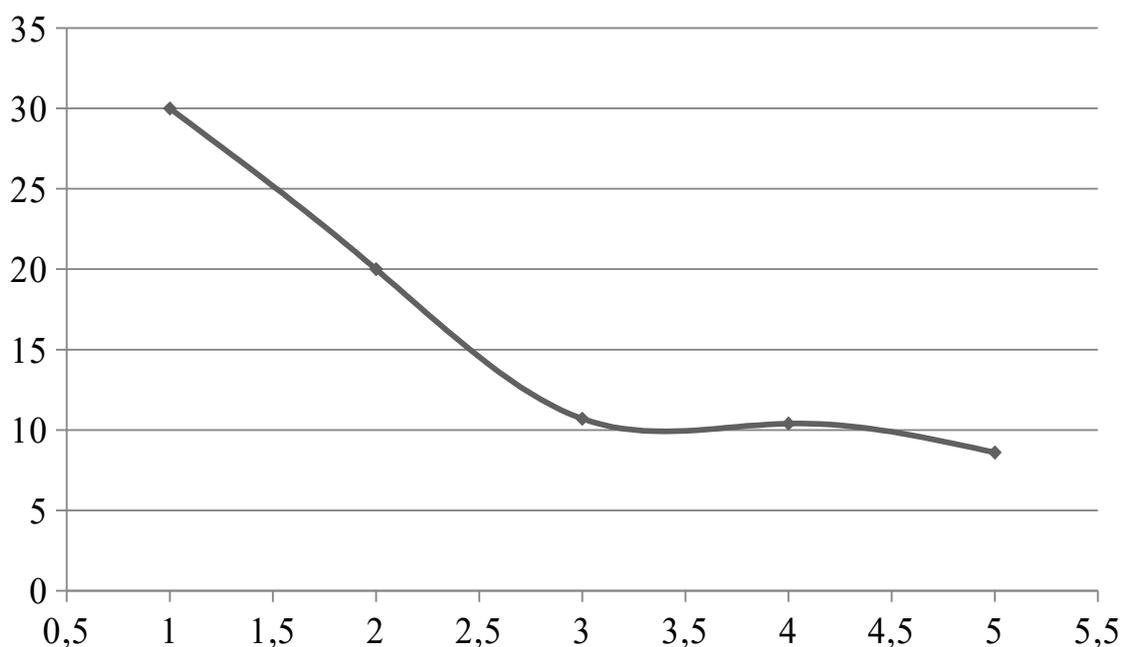
**Таблица 6. Показатели частоты агрессивных реакций в ситуации фрустрации познавательных ценностей**

Уровень агрессивности	Оценка	Частота встречаемости (%)		
		Мальчики	Девочки	Группа
Избыточная агрессивность, выраженная внешнеобвиняющая реакция	6 баллов	0	0	0
Повышенная агрессивность, внешнеобвиняющая реакция	5 баллов	18,5	19,8	19,3
Умеренная экстрапунитивная реакция, умение отстоять свои позиции	4 балла	41,7	44,4	43,3
Импунитивная реакция, высокий контроль над агрессивными реакциями	3 балла	37,9	29	32,6
Аутоагрессия	2 балла	1,9	6,8	4,8
Избыточная аутоагрессия	1 балл	0	0	0

Итак, фрустрационные реакции подростков в ситуации фрустрации познавательных ценностей в большем числе случаев (75,9%) в рамках

нормативного адаптивного поведения. В сравнении с типичными реакциями подростков на фрустрацию, наблюдаются значимые отличия только в росте самообвиняющих реакций у девочек при оценке знаний или интеллектуальных способностей.

Поскольку уровень агрессивности не раскрывает содержание поведения, дальнейший анализ реакций осуществлялся по типу и направленности. Результаты исследования представлены на рисунке 3.



**Рисунок 3 – Типы реакций старших подростков на фрустрацию**

Старшие подростки в ситуации фрустрации склонны к внешнеобвиняющим реакциям (E - 30%), активному отрицанию вины (E - 20%), отрицанию ответственности (M - 10,7%), в меньшей степени ориентированы на самостоятельное решение проблемы (i - 10,4%), склонны к обесцениванию значимости ситуации (M' - 8,6%).

Особенности реагирования старших подростков на фрустрацию познавательных ценностей выявлялись в соотнесении с реакциями на фрустрацию иных ценностей. Результаты представлены в таблице 7.

**Таблица 7. Реакции старших подростков на фрустрацию различных ценностей**

Фрустрируемая ценность	частота реакции %											
	E	i	M'	e	m	I	I	M	<u>E</u>	I'	E'	
Внешний вид	6	6									1	
Здоровье	2	1	1						9			9
Характер	0							5	5			
Благополучие	7		6						0			
Социальный статус	0	8							0			
Кругозор	9	2						4	0			
Нравственность	6	0							6			

В ситуации негативной оценки познавательных возможностей и умений по сравнению с ситуациями фрустрации иных значимых ценностей наблюдается снижение показателя внешнеобвиняющих реакций E (внешность -  $t = -10,06$ , при  $p < 0,01$ ; характер -  $t = -7,792$ , при  $p < 0,01$ ; благополучие -  $t = -3,484$ , при  $p < 0,01$ ; социальный статус -  $t = -5,454$ , при  $p < 0,01$ ; нравственность -  $t = -9,190$ , при  $p < 0,01$ ). Увеличивается доля реакций отрицания вины E (внешний вид -  $t = 5,500$ , при  $p < 0,001$ , характер -  $t = 2,431$ , при  $p < 0,05$ , здоровье -  $t = 3,013$ , при  $p < 0,01$ ) и ответственности M (внешний вид -  $t = 3,688$ , при  $p < 0,01$ , характер -  $t = 5,517$ , при  $p < 0,001$ , здоровье -  $t = 2,380$ , при  $p < 0,05$ ). В большем числе случаев, чем в ситуации оценки характера ( $t = 5,545$ , при  $p < 0,001$ ) и материального благополучия ( $t = 4,561$ , при  $p < 0,001$ ) подростки ориентированы на самостоятельное решение проблемы. Вероятно, в отличие от остальных ценностей, благополучие и характер не соотносятся с зоной собственной активности в подростковом возрасте. Материальное благополучие связывается с ответственностью

взрослого и достижениями более позднего возраста, а проявления характера с поведением другого человека. Небольшая доля обвинительных реакций связана, вероятно, с меньшей актуальной значимостью оценок интеллектуальных характеристик по сравнению с другими потребностными зонами.

Низкие показатели внешнеобвиняющих реакций являются благоприятным фактором оказания психологической, педагогической поддержки подростку при переживании фрустрации в познавательной деятельности. Важно при этом учитывать, что стимулирование активности через актуализацию вины или ответственности скорее вызовет оппозиционную реакцию и усугубит состояние.

Можно предположить, что фрустрация, вызванная негативной оценкой знаний, интеллектуальных способностей и умений познавательной деятельности приводит к реакциям, отличным от типичных для подростков (таблица 8).

**Таблица 8. Сравнение типичных реакций старших подростков на фрустрацию с реакциями на фрустрацию ценности «кругозор»**

Частота реакции %	E	i	M'	e	m	I	I	M	<u>E</u>	I'	E'
Тип реакций на фрустрацию	0	0,4	,6		,5	,8		0,7	0	,2	,7
Реакции на фрустрацию ценности «кругозор»	9	2						4	0		

В ситуации негативной оценки познавательных возможностей наблюдается значительное снижение внешнеобвиняющих реакций E ( $t = 36,582$ , при  $p < 0,01$ ), большая готовность к разрешению ситуации I ( $t = 16,256$ , при  $p < 0,01$ ), при острой защитной реакции на обвинения E ( $t = 10,573$ , при  $p < 0,01$ ). В ситуации фрустрации познавательной ценности чаще наблюдается

тип реакции с признанием вины при смягчающих обстоятельствах I ( $t = 13,280$ , при  $p < 0,01$ ) и снятия ответственности с кого-либо M ( $t = 19,869$ , при  $p < 0,01$ ).

Таким образом, можно сделать вывод – выраженность фрустрационных реакций обуславливается значимостью фрустрируемой ценности, характер реагирования – общим типом фрустрационного поведения.

### **Влияние ролевых отношений на поведение в ситуации фрустрации познавательной активности.**

Поскольку смысловое значение фрустрирующей ситуации и, следовательно, характер реакции определяются, не только личностными особенностями подростка, но и тем смыслом, который имеют для него отношения с фрустратором, в исследовании решалась задача выявления особенностей фрустрационных реакций в разных сферах межличностных отношений, зависимость реагирования от степени значимости лица, осуществляющего фрустрирующее воздействие. Сфера отношений актуализирует ролевые стереотипы выработанных обществом форм поведения для различных типичных ситуаций жизни [63 с. 127].

Каждая роль имеет свое содержание: шаблон действий, реакций на поступки других членов группы, конкретные навыки и умения. Ролевые позиции в отношениях определяются не только требуемыми шаблонными формами поведения, но и смысловыми аспектами этих позиций, вызывают различные переживания и направленность действия.

В соответствии с классификацией ролей, предложенной Л.В. Куликовым, поведение исследовалось в системе ролей в родственных связях (отец, мать), в дружеских связях (друг, подруга), ролях социального и правового статуса (одноклассник, одноклассница, уличные контакты), должностного профессионального статуса (учитель, учительница) [64].

Ролевые позиции в системе межличностных отношений определяют тип фрустрационных реакций (таблица 9).

**Таблица 9. Фрустрационные реакции старших подростков в различных сферах межличностных отношений**

Источник фрустрации	Частота реакции %										
	E	i	M'	e	m	I	I	M	<u>E</u>	I'	E'
отец	9	6						7	1		
мать	7							4	7		
друг	8								8		
подруга	6		2					0	4		
одноклассник	1		8						3		0
одноклассница	0		4					1	6		4
учитель	8	9						6	8		
учительница	8	0						3	3		
уличные контакты	5								1		

Особенности реакций старших подростков на различных фрустраторов в ситуации фрустрации познавательной активности отражены в таблице 10.

**Таблица 10. Типы реакций на значимых лиц в ситуации фрустрации познавательных ценностей**

Фрустратор	Частота встречаемости реакции %										
	E	i	M'	e	m	I	I	M	<u>E</u>	I'	E'
Отец	3,3	0						,3	3,3	0	

Мать	3,1	,5	,3			,7		6,6	6,6	,3	
Приятель	3	,6	,7	,2		3,3		0	0		
Приятельница	0		,6	,3		3,3			0	,7	
Одноклассник	0	0	,6						6,7		,3
Одноклассница	0		6,6	,3				0	6,7	,3	,7
Учитель		0	0	,7				6,6	0		,7
Учительница	0					0		0	6,6		,7
Уличные контакты	6,6	6,7						,3	0		

Сравнение реакций в ситуации фрустрации познавательной активности с типичными реакциями в отношениях со значимыми лицами показало заметное снижение внешнеобвиняющих реакций даже в уличных контактах, сфере наиболее выраженных агрессивных реакций. В то же время, в ситуации фрустрации познавательной ценности возросло число реакций отрицания вины.

Наблюдается сходство в реагировании подростков на фрустрационные воздействия родителей и педагогов. Внешнеобвиняющие реакции в отношении родителей и педагогов встречаются реже, чем в отношениях с ровесниками или незнакомыми людьми. Напротив, реакции отрицания вины более выражены в отношении взрослого.

Реакции признания вины с оправданием и отрицанием ответственности возрастают при фрустрации познавательной ценности и проявляются в отношениях с более близкими людьми - мать, приятель, приятельница и также учительница. Во взаимодействии с одноклассниками, не имеющими статусной позиции, основанной на близости или профессиональной

принадлежности, реакции признания вины вообще не наблюдаются. Мы полагаем, что различия в реакциях в данном случае определяются отличием ролевых позиций в деловой и личной системе отношений, первые строятся на отношениях «ответственной зависимости», вторые - на базе симпатии и привязанности [97].

Лица мужского пола (отец, учитель, одноклассник) в гораздо большей мере, чем женского пола, стимулируют принятие подростком ответственности за разрешение ситуации, женские - восприятие ситуации негативного оценивания как блага (например, как заботу о здоровье, внешнем виде и т.д.). Озабоченность ситуацией при фрустрации познавательной активности проявляется только в отношениях с лицами, включенными в образовательный процесс - одноклассниками и учителями. Интересно различие по отношению к учителям разного пола, не наблюдаемое при фрустрации иных потребностей: в отношении с мужчинами подростки не склонны к оправданию или отрицанию вины, а скорее к отрицанию трудностей ситуации, самостоятельному решению проблемы, или ожиданию разрешения ее учителем. В отношении с учительницей более распространенными являются реакции отрицания вины или приведение смягчающих обстоятельств виновности. Мы объясняем эти особенности направленностью в отношениях с мужчинами на дело, с женщинами - на эмоциональный контакт.

Таким образом, реакция подростка в ситуации фрустрации познавательной активности зависит от значимости лица-фрустратора, определяемой системой функционально-ролевых отношений.

Итак, результаты исследования подтверждают предположение о том, что реагирование на фрустрацию познавательной активности в старшем подростковом возрасте определяется ранее сложившимися устойчивыми формами фрустрационного реагирования. В то же время, поведение в ситуации фрустрации познавательной активности определяется значимостью

познавательных ценностей, и опосредуется статусно-ролевыми и полоролевыми установками.

**Влияние ценностных эмоций на характер реагирования в ситуации фрустрации познавательной активности.** Исходя из концепции Д.А. Леонтьева, мы рассматриваем смысловые установки как составляющую исполнительских механизмов деятельности, отражающую жизненный смысл объектов, на которые эта деятельность направлена и определяющую стереотипы реагирования на типичные жизненные ситуации, в том числе и преградного характера. Смысл объектам деятельности придают связанные с ними переживания, которые, по мнению Б.И. Додонова, выступают в роли самодовлеющих ценностей, которые превращают в дополнительный мотив деятельности сам ее процесс. Б.И. Додоновым была предложена классификация «ценных» эмоций и разработан опросник эмоциональной направленности личности. Тип эмоциональной направленности, являясь компонентом психологического склада личности, определяет характер протекания деятельности в соответствии со смыслом, который «ценная» эмоция ей придает.

Можно предположить, что тип эмоциональной направленности может способствовать конструктивному поведению в ситуации фрустрации, т.е. поиску возможностей решения проблемы или, напротив, приводит к замене цели деятельности, уходу от разрешения сложившейся ситуации.

Следуя классификации Б.И. Додонова, мы предположили, что в случае познавательной фрустрации такими поддерживающими состояниями являются следующие: гностические эмоции – интеллектуальные переживания, характерные проблемным ситуациям – стремление понять, чувство смутности мыслей, удивления, радость открытия, стремление преодолеть противоречие в суждениях; романтические эмоции – стремление к неизвестному, зловеще-таинственному, необычайному; практические эмоции – переживания, вызываемые процессом деятельности: увлеченность

работой, стремление добиться результата; пугнические эмоции – определяются потребностью в преодолении опасности, вызывающей азарт, мобилизацию.

В системе эмоциональной направленности старших подростков ведущее место занимают коммуникативные эмоции (12,7%), затем акизитивные эмоции (10,9%), альтруистические (10,4%) и практические эмоции (10,4%), гедонистические эмоции (10,3%), менее выражены глорические (9,5%) и эстетические (9,5%) эмоции. Наименьшую выраженность имеют пугнические (9,1%), гностические (9,0%) и романтические (8,2%) эмоции.

Результаты исследования эмоциональной направленности личности старших подростков представлены в таблице 11.

Таким образом, поведение подростка определяется эмоциональным состоянием, связанным в первую очередь с качеством отношений и поддержки от окружающих, переживанием достижимости результата деятельности, статусной позиции и состояния душевного комфорта.

Характер доминирующей эмоциональной направленности в исследуемой группе, по нашему мнению, не способствует формированию реакции на преодоление препятствия в ситуации фрустрации познавательной активности.

**Таблица 11. Эмоциональная направленность старших подростков**

№	Тип эмоциональной направленности	Выраженность направленности %	№	Тип эмоциональной направленности	Выраженность направленности %
1	коммуникативные эмоции	12,7	6	гедонистические эмоции	10,3
2	глорические эмоции	9,5	7	романтические эмоции	8,2
3	практические эмоции	10,4	8	альтруистические эмоции	10,4

4	пугнические эмоции	9Д	9	эстетические эмоции	9,5
5	гностические эмоции	9,0	10	акзитивные эмоции	10,9

Проблема определения типа конструктивных реакций требует соотнесения их как с актуальной потребностью, так и условиями конкретной ситуации деятельности. Опираясь на определение компонентов свободы от фрустрации Е.И. Кузьминой, мы полагаем, что признаками способности справиться с ситуацией фрустрации являются – разнообразие форм реагирования, направленность на проблему, сохранение контакта в общении, автономия, и, следовательно, отсутствие устойчивой тенденции к агрессивно-наступательным, самоуничижительным или искажающим восприятие ситуации защитным реакциям. Связь эмоциональной направленности личности с типом реагирования в ситуации фрустрации познавательной активности исследовалась с использованием метода линейной корреляции Пирсона.

Как показывают результаты анализа, выраженная коммуникативная направленность связана со склонностью к восприятию ситуации как благоприятной, принятию виновности при обосновании смягчающих обстоятельств, малой обеспокоенностью проблемой и неготовностью к принятию ответственности за разрешение ситуации.

Акзитивная эмоциональная направленность, не связанная с познавательной потребностью, в силу малой значимости ситуации не вызывает обеспокоенности проблемой, готовности к ее решению. Наблюдается умеренная корреляционная связь с внешнеобвиняющими реакциями.

Альтруистическая направленность не способствует склонности к искажению значения ситуации: трактовки ее как благоприятной, избеганию

приписывания ответственности кому-либо, предполагает активное противодействие внешнеобвиняющего характера.

Склонность к внешнеобвиняющим реакциям и неготовность к принятию ответственности в ситуации фрустрации наблюдается и при высоких показателях эстетической направленности.

В обратнопропорциональной связи с готовностью принять на себя ответственность за разрешение ситуации находятся показатели выраженности глорических эмоций.

Только испытуемые с выраженной пугнической направленностью не склонны к пассивным защитным формам реагирования (позитивная интерпретация смысла ситуации, отрицание значимости ситуации), готовы к принятию ответственности за исправление ситуации, используют активные защитные формы поведения.

Не выявлена значимая связь между, гностической, практической, романтической направленностью и готовностью подростка к решению проблемы в ситуации фрустрации познавательной активности. Вероятно, решение проблемных задач и увлечение процессом деятельности может быть ограничено ситуациями, связанными с наличными возможностями и не предполагать обязательно тягу к «присвоению» знаний, постижению нового. Вывод подтверждается также корреляционным анализом связи ценности познавательной деятельности с ценностными эмоциями. В результате анализа выявлена корреляционная связь только с романтической направленностью (стремление к неизвестному) ( $r = 0,289$ , при  $p < 0,01$ ). С другой стороны, ни стремление к когнитивной гармонии, ни тяга к неизвестному, ни увлеченность деятельностью не предполагают готовность к преодолению преградных обстоятельств. В ситуации фрустрации познавательной активности в результате негативного оценивания познавательный мотив вытесняется ситуационными мотивами сохранения самоотношения. Ценностные состояния преодоления и борьбы являются

определяющим ресурсом преодоления фрустрирующих обстоятельств в познавательной деятельности.

Таким образом, подтверждается положение о том, что ценности, как более общие смысловые ориентации, не имеют непосредственного выхода в деятельность [72]. Влияние ценностей высшего уровня смысловой структуры личности опосредовано ситуативными эмоциональными состояниями и установками личности.

### **Связь социально-коммуникативной компетентности с поведением старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности.**

Исходя из положения о том, что характер переживания фрустрации как эмоционального выражения смысла ситуации определяется прогнозом преодоления трудности и возможностей реализации потребности в условиях взаимодействия, мы предположили связь фрустрационных реакций с поведенческими установками личности.

Поскольку фрустрация – состояние, возникающее в процессе взаимодействия, в системе определенных статусов и ролей, опосредующих влияние ценностных ориентаций, задачей исследования было выявление установок в общении у старших подростков. В исследовании использовался опросник «КСК» (Компетентность социально-коммуникативная). Социально-коммуникативная компетентность предполагает способность индивида эффективно действовать в системе межличностных отношений: умение ориентироваться в социальных ситуациях, определять состояния других людей, умение реализовывать адекватные способы обращения с ними. Социально-коммуникативная компетентность имеет мотивационно-ценностную, эмоционально-волевою и содержательно-эмоциональную составляющие.

Используемый метод позволяет выявить следующие коммуникативные характеристики: Социально-коммуникативная неуклюжесть - сложности в

построении отношений с окружающими, барьеры в установлении и поддержании социальных контактов.

Нетерпимость к неопределенности – потеря контроля, непереносимость ситуации, в которой невозможно принять решение и совершить выбор действия.

Чрезмерное стремление к конформности – зависимость от мнения других, дискомфорт в ситуации принятия решения.

Повышенное стремление к статусному росту – стремление к влиянию, превосходству над другими.

Ориентация на избегание неудач – неуверенность в позитивном результате, капитуляция перед трудностями.

Фрустрационная нетолерантность – низкий контроль, эмоциональная неуравновешенность.

Результаты исследования представлены в таблице 12.

Средние групповые показатели соответствуют нормативным. Следовательно, у подростков в старшем школьном возрасте достаточно сформированы коммуникативные навыки, способность организовывать и поддерживать контакт, контролировать поведение, определять свое мнение, учитывать состояние собеседника.

**Таблица 12. Показатели социально-коммуникативной компетентности старших подростков**

Характеристики коммуникации	Минимум	Максимум	Среднее	Стн. отклонение	Макс, возм. балл
социально-коммуникативная неуклюжесть	4	17	10,2	4,230	29
нетерпимость к	6	16	11,4	2,566	21

неопределенности					
стремление к конформности	2	13	7,7	3,563	15
стремление к статусному росту	5	17	11,6	3,456	20
ориентация на избегание неудач	2	17	9,2	4,303	28
фрустрационная нетолерантность	2	16	9,6	4,036	20

Таким образом, социально-коммуникативные характеристики, внося определенное смысловое содержание во взаимодействие в ситуации фрустрации, могут определять выбор того или иного типа реакций.

### **Выводы по второй главе**

1. Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения г. Красноярск. Экспериментальной базой для реализации исследования была выбрана МБОУ СШ № 149 г. Красноярск. В экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся подросткового возраста (учащиеся 8х-9х классов). Общая численность выборки – 60 человек. (30 человек – девочки и 30 – мальчики).

2. Цель констатирующего эксперимента заключалась в изучении особенностей эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях.

3. На основании выдвинутой гипотезы и сформулированных цели и задач исследования, нами были отобраны следующие психодиагностические методики: проективная методика «Рисуночных фрустраций», С. Розенцвейга (1944), в адаптации Н.В. Тарабриной; «Вербальный фрустрационный тест (ВФТ)», Л. Собчика (подростковый вариант) (2002); «Hand – test», Э. Вагнера (1962); тест «Диагностика эмоциональной направленности» Б.И.Додонова (1978); методика «Диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)».

3. Анализ результатов исследования, полученных нами на материале методики «Рисуночных фрустраций», С. Розенцвейга (1944), в адаптации Н.В. Тарабриной, показал, что к старшему подростковому возрасту формируются устойчивые формы поведения в ситуации фрустрации. Смысловое содержание поведения определяется защитными установками и выражается в реакциях обвинения окружающих, отрицания собственной вины, чьей-либо ответственности в ситуации и игнорирования значимости проблемы.

4. «Вербальный фрустрационный тест (ВФТ)», Л. Собчика (подростковый вариант) (2002) позволил нам выявить следующие результаты: большая независимость старших подростков от оценок, связанных с соответствием социальным ожиданиям (характер, внешность, интеллектуальные качества) приводит к меньшей обеспокоенности проблемой, снижению агрессивных реакций, отрицанию ответственности; реализация ценностей «материальное благополучие» и «социальный статус» относится к задачам более позднего периода и в ситуации фрустрации этих ценностей наблюдается ориентация на разрешение ситуации со временем, отрицание ответственности и неготовность к исправлению ситуации; негативная оценка нравственных качеств, фрустрируя актуальную для возраста ценность, вызывает у старшего подростка реакции признания вины, рост оправдательных и агрессивных реакций, что говорит о значимости ценности; фрустрация ценности «здоровье» не вызывает у старших подростков выраженных оправдательных или агрессивных реакций. В ситуациях негативной оценки интеллектуальных способностей, эрудиции, умений познавательной деятельности, сферы интеллектуальных интересов старшие подростки по сравнению с младшими демонстрируют меньшую обеспокоенность проблемой, активно отрицают вину, они реже демонстрируют готовность к самостоятельному решению проблемы.

5. Как показывают результаты, полученные благодаря методике «Hand – test» Э. Вагнера, в старшем подростковом возрасте складываются адаптивные

формы поведения, позволяющие сохранить взаимодействие с социальным окружением, способствующие самореализации. Вместе с тем большее количество испытуемых во фрустрационных ситуациях испытывают обиду и злость.

6. Анализ результатов исследования по методике «Диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)» показал ценные данные, обобщив которые мы получили следующие выводы. Тип фрустрационных реакций определяют смысловые аспекты ролевых позиций в системе межличностных отношений. Наблюдается сходство в реагировании подростков на фрустрационные воздействия родителей и педагогов. Озабоченность ситуацией проявляется только в отношениях с лицами, включенными в образовательный процесс – одноклассниками и учителями. Отец и учитель не являются фигурами, поддерживающими оправдательные тенденции в познавательной деятельности. Мужские фигуры – отец, учитель, одноклассник в гораздо большей мере, чем женские стимулируют принятие подростком ответственности за разрешение ситуации. Реакции признания вины с оправданием и отрицанием ответственности проявляются в отношениях с более близкими людьми.

## **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ**

### **3.1. Теоретико-методологические подходы к коррекции эмоционального реагирования подростков**

На основании результатов, полученных в исследовании, стало возможным увидеть, что во фрустрационной ситуации одним из негативных аспектов проявления поведения подростков выступает проявление агрессии, наличие чувства стыда, обиды и раздражения.

Лучшим способом преодоления возникновения агрессии в поведении подростка выступает профилактика агрессивного поведения.

В «Педагогической энциклопедии» понятие коррекции определяется как исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. Причем коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребенка в целом. Коррекционно-педагогическая деятельность – это планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с группами подростков, имеющих незначительные отклонения в развитии и поведении, и направленный на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности и недостатков поведения, создание необходимых условий для ее формирования и развития, способствующий полноценной интеграции подростков в социум.

Современные поиски педагогических условий коррекции поведения подростков в нашем исследовании строились на основе имеющихся научных

данных и уже установленных положений, на передовом опыте прошлого, в том числе и положительного зарубежного опыта. В целях более полного выявления наметившихся педагогических условий коррекции поведения нами проведен анализ опубликованных в настоящее время концепций воспитания и психологической поддержки (моделей, систем, концептуальных подходов), представленных такими авторами и коллективами, как Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, Н.Н. Павлова, В.А. Караковский, А.С. Коноповой, И.Л. Ленденева, В.С.Мухина, С.И. Семенака и др.

Разработкой различных направлений и средств реализации психологической работы с учащимися по формированию у них элементарных умений управления своим эмоциональным реагированием в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками занималась Н.Ю. Верхотурова [26].

Мы исходим из того, что коррекционно-педагогическая деятельность – составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия педагогов и учащихся, нацеленного на решение развивающих и образовательных задач. Особо, на наш взгляд, необходимо отметить еще и то, что взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть существенная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе, в том числе и коррекционно-педагогической.

Проведя исследование стало возможным увидеть, что во фрустрационной ситуации одним из негативных аспектов проявления поведения подростков выступает проявление агрессии и раздражительности.

Лучшим способом преодоления возникновения данных реакций в поведении подростка выступает их профилактика.

Многочисленные работы, посвященные агрессивному поведению и появившиеся в последние годы в русле педагогических, социально-философских исследований (М.И. Буянов, В.Е. Василюк, Ю.В. Егошкин, В.П. Кащенко, А.И. Кочетов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, Л.М. Семенюк, Г.Е. Сухарева, А.К. Осницкий и др.), свидетельствуют о том, что человеческая агрессивность относится к комплексным по своему характеру явлениям.

Изучение литературных источников выявило ряд исследований, посвященных проблеме психологической и педагогической коррекции эмоциональных нарушений у подростков, в том числе исследования, отражающие способы коррекции подростковой агрессивности: Н.И. Безбородова, И.П. Воропаева, Ю.В. Егошкин, В.Г. Маралов, В.М. Минияров, Л.М. Семенюк, В.А. Ситаров, С.Ф. Сироткин, И.Л. Ленденева, Н. Н. Павлова и другие.

Предполагаемые пути коррекции агрессивных проявлений в большинстве своем представляют собой методы, используемые в рамках тех или иных психологических, педагогических и психотерапевтических подходов. В большинстве случаев они не выделяются в отдельную группу методов, а представляют собой лишь воплощение определенных подходов к коррекции.

Проведение коррекционной работы с подростками осуществляется при наличии диагностической информации. Термин «коррекция психического развития» впервые стал применяться в дефектологии в отношении аномальных детей. В нашей стране большую роль в разработку принципов организации коррекционной работы внесли В.П. Кащенко, Л.С. Выготский, П.П. Блонский и другие.

В.П. Кащенко является основоположником развития лечебно-педагогической коррекции. Он доказал необходимость использования достижений педагогических и психологических наук для коррекции характера. Лечебно-педагогическая коррекция предполагает работу с детьми,

имеющими отклонения в характере. Ученым высказана важная мысль об интеграции усилий врачей и педагогов в лечебно-педагогическом воздействии на детей с недостатками в характере. В.П. Кащенко были выделены две большие группы педагогических методов для проведения коррекционной работы с детьми: общепедагогические и специально педагогические. В группе общепедагогических методов выделены: коррекция активно-волевых дефектов; коррекция страхов; метод игнорирования – не демонстрирование ребенку его отличительных особенностей характера; метод культуры здорового смеха – радость благотворно действует на эмоциональное состояние человека, его умственную и физическую работу; действия при сильном возбуждении, в основе которых лежит действие образца взрослого человека, который силой своей личности помогает ребенку справиться с действием аффекта; коррекция рассеянности, застенчивости, навязчивых мыслей и действий; метод профессора П.Г. Вельского, построенный на индивидуальном воздействии на трудного ребенка.

В рамках исследуемой проблемы мы подробнее останавливаемся на содержании данного метода. Коррекционная работа согласно данному методу должна проходить несколько этапов:

1. Установление дружественной эмоциональной связи с ребенком, которая помогает выработать у него желание подчиниться требованиям ради близкого, любимого человека, чтобы доставить радость ему и себе.

2. Катарсис – с помощью доверительных, эмоциональных бесед с педагогом происходит очищение психики и формирование новых установок, направленных на отказ от прежнего поведения.

3. Постепенный перевод эмоциональной энергии на реализацию новых полезных целей.

4. Постепенный отрыв ребенка от индивидуальной связи с педагогом на общение с коллективом.

Замыкают перечень общепедагогических методов коррекции – самокоррекция. Из частично педагогических методов, предложенных В.П. Кащенко в отношении детей, на практике с подростками целесообразно использовать метод игнорирования; метод фиктивной, мнимой коррекции; коррекции недостатков поведения; трудотерапия. Метод игнорирования дает эффективный результат по отношению к подросткам-девочкам, которые проявляют чаще всего вербальную агрессию. Идея применения метода фиктивной, мнимой коррекции положена в основу игровых ситуаций «Надуй шар злостью», «Злость уходи», «Гневный мешок».

Трудотерапия дает возможность выработать усидчивость, работоспособность, выдержку, которой часто не хватает подросткам. Все описанные педагогические или частично педагогические методы коррекции, разработанные в свое время выдающимся русским врачом и педагогом В.П. Кащенко, находят сегодня широкое применение в психологической, лечебно-педагогической и педагогической коррекции.

Большую ценность в решении вопросов, связанных с коррекцией поведения у детей, представляет анализ основных положений и принципов организации коррекционной работы с подростками, выдвинутых Л. С. Выготским. Под коррекцией ученым понималась совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка. Определяя цели коррекционной работы, он подчеркивал первоочередное значение профилактических задач.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин считают, что цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве с взрослым в форме усвоения общественно-исторического опыта путем интериоризации и результирующегося в системе психологических новообразований, специфичных для каждого возрастного

этапа. Постановка целей коррекционной работы исследователями осуществляется в контексте представлений о структуре и динамике возраста.

Педагогическая коррекция на современном этапе рассматривается как деятельность, направленная на изменение условий воспитания, среды и устранения множества факторов, препятствующих формированию новых положительных стереотипов.

Основной задачей коррекции является создание или восстановление значимых отношений между ребенком и взрослым с целью оптимизации процесса личностного роста и развития.

Эффекты коррекционной работы, по мнению О.А. Карабановой, проявляются на протяжении достаточно длительного времени: в процессе коррекционной работы, к моменту ее завершения, спустя полгода можно говорить о закреплении или утрате ребенком позитивных результатов коррекционной работы.

Непосредственно коррекция личности подростка, процесс перевоспитания, как считает А.И. Кочетов, требует решения следующих задач и осуществления следующих функций: восстановительной, предполагающей восстановление некоторых положительных качеств, которые преобладают у подростка, обращения к памяти подростка в его добрых делах; компенсирующей, заключающейся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую любит, в которой может добиваться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, то может преуспевать в спорте, труде и т.д.; стимулирующая функция направлена на активизацию положительной общественно-полезной деятельности ученика, она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. небезразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам; исправительная функция связана с исправлением отрицательных качеств

подростка и предполагает применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера и т.д., связанных с коррекцией поведения.

Согласно С.А. Беличевой, процесс коррекции поведения может быть завершен только в том случае, если удастся пробудить в детях потребность самовоспитания. Самовоспитание начинается с самоанализа, с критического отношения к себе. Кроме того, самовоспитание предполагает существование некоего идеала, выбранного в качестве образца поведения, определенных нравственных ценностей и критериев, с позиции которых человек оценивает себя, свое поведение.

Л.М. Семенюк утверждает, что агрессивные и раздражительные проявления в личностных характеристиках и поведении детей обусловлены не столько органическими, сколько социально-психологическими причинами. В качестве основного способа коррекции таких проявлений автор рассматривает вовлечение агрессивных детей в систему социально признаваемой и социально одобряемой деятельности.

Ю.В. Егошкин в своей работе говорит об эффективности психокоррекции агрессии и раздражительности лишь при совпадении типологии агрессии и коррекционных приемов, направленных на его снятие. Автор утверждает, что эффективная работа по психологической коррекции агрессии возможна лишь при учете типологии реагирования на ситуацию фрустрации.

Э.Ш. Бубнова указывает на включение в процесс коррекции анализ причин возникновения агрессии, преодоления эмоционального дискомфорта в семье, обеспечение благоприятных условий для самоутверждения, обесценивание агрессивных действий, воспитание социально приемлемых способов разрядки избыточной энергии, аффективных состояний гнева, фрустрации, формирование толерантности, миролюбия, эмпатии, обучение положительным формам общения и взаимодействия.

Т.Г. Румянцева критически рассматривает различные способы физиологического контроля над агрессией и раздражительностью. Анализируя наиболее популярные в 80-х гг. когнитивные стратегии воздействия на подростковую агрессию, Т.Г. Румянцева считает, что любое разьяснение мотивов может только усугубить ситуацию, озлобить пострадавшего и вызвать у него стойкое желание отомстить за случившееся. Анализируя гуманистические исходные установки и выводы стратегии несовместимых ответов, автор отмечает, что она оказывается малоэффективной в плане поиска средств по борьбе с насилием и агрессией в масштабах всего общества. Т.Г. Румянцева считает, что можно говорить о возможности практического применения отдельных, конкретных рекомендаций. В качестве возможных направлений использования положений данной стратегии Т.Г. Румянцева выделяет: поощрение несовместимых с гневом и агрессией форм поведения; содействие созданию в обществе атмосферы, которая вызывала бы сочувствие к чужой боли; формирование с самых ранних лет у детей чувства добра и сопереживания к другим людям; стремление в сложных ситуациях ослабить напряжение с помощью юмора, не давая ему вылиться, в открыто враждебные столкновения между людьми. Автор подчеркивает, что многие положения стратегии несовместимых ответов могли бы также найти свое применение в практике клинической работы, оказывая помощь тем, кто не в состоянии совладать со своими агрессивными вспышками.

В современных исследованиях Н.Я. Безбородовой, И.П. Воропаевой, А.И. Захарова, В.С. Мухиной, А.С. Спиваковской, М.И. Чистяковой и других обоснована возможность стимулирования личностного развития и реконструирования поведения в условиях организации игры.

Н.Я. Безбородовой разработан набор психокоррекционных игр, позволяющих эффективно осуществлять коррекцию. Автором предлагается

модель включения игры в коррекционную работу с подростками, имеющими отклонения в поведении, которая предполагает 3 ступени:

1. Релаксационно-диагностическая: разминка, эмоциональный настрой, создание атмосферы доверия.

2. Комплексно-игровая: сочетание традиционных привычных с нетрадиционными играми, разработанными с учетом диагностических данных и коррекционных задач. Данный этап предполагает проведение игроурока.

3. Коррекционно-развивающая: проведение игротренинга (упражнения социально-психологического характера, ориентированного на развитие навыков общения).

Возможности применения изобразительной деятельности в качестве коррекционного средства подробно освещены в исследованиях Ю.В. Егошкина, А. И. Захарова, В.С. Мухиной, Т.А. Хвиюзовой и других. Изобразительная деятельность также, как и игра, вызывает интерес у детей, способствует развитию интереса, влияет на развитие положительных эмоций. Благодаря развитию воображения ребенок научается справляться с отрицательными эмоциональными состояниями.

Рисунок относят к экспрессивным методикам исследования личности. Рисуя, человек спонтанно выражает себя, тем самым обнаруживая свои проблемы, и одновременно получает возможность отреагировать на них. Эта особенность позволяет использовать рисунок как в диагностических, так и в коррекционных целях.

Использование рисования как средства коррекции отклонений в поведении и развитии лежит в основе метода арттерапии.

Обучению адекватным формам поведения в проблемных ситуациях способствует применение метода поведенческого тренинга, который широко применяется в современной психотерапии. Основная цель данного метода – выработка новых поведенческих реакций. Само понятие «тренинг» означает

– тренировка, упражнение. Согласно теории социального научения (А. Бандура) во время поведенческого тренинга дети должны иметь возможность наблюдать за образцом поведения и упражняться в выполнении продемонстрированных действий, что позволит ребенку регулировать свое поведение. В последнее время распространение получила техника поведенческого тренинга с точки зрения педагогического подхода.

Анализ работ Р. Бэрон, К. Рудестам, Д. Ричардсон позволил выделить основные этапы проведения тренинга:

1. Участникам тренинга демонстрируется образец поведения модели с помощью разыгрываемой проблемной ситуации и организуется обсуждение наблюдаемого поведения.

2. Ведущий дает четкую инструкцию об основных компонентах поведения и условиях его эффективного выполнения.

3. Практическая отработка поведенческих реакций через упражнения.

4. Предоставление участникам обратной связи об эффекте их поведения. Основным критерий эффективности поведенческого тренинга – уровень усвоения новых поведенческих реакций и их свободное выполнение и соблюдение как на тренинговых занятиях, так и в повседневной жизни.

В настоящее время в отечественных исследованиях ученых ведутся активные поиски разработки содержания тренинговых занятий с подростками. Для подростков И.А. Фурмановым разработана комплексная методика коррекции нарушений поведения, позволяющая помочь им осознать собственные потребности, обучиться приемам регулирования своего эмоционального состояния и целенаправленного поведения. В рамках темы нашего исследования интерес представляют корректирующие психологические упражнения, содержание внутригрупповых дискуссий, проективного рисования, ролевого проигрывания жизненных ситуаций. Все перечисленные приемы с учетом конкретным проблем и возраста могут быть

использованы педагогами в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения.

Использование социально-педагогического тренинга для коррекции негативных форм поведения подробно освещено в работе В.А. Ситарова и В.Г. Маралова. Учеными разработана и апробирована схема проведения тренинговых занятий с детьми, включающая: ритуальные действия; релаксационный тренинг; основную часть, где решаются поставленные совместно с детьми задачи; свободную деятельность детей; релаксационный тренинг и заканчивается занятие ритуальными действиями. В качестве основных методов коррекции В.А. Ситаров и В.Г. Маралов предлагают использовать ролевые игры, элементы психодрамы, куклотерапию, моделирование жизненных ситуаций, специальные приемы психокоррекции.

Изменение поведения подростка – это очень сложный и длительный процесс, который требует особых знаний, владения специфическими приемами и методами работы, особого устройства жизни детей, воспитанников, умений проводить разного вида реабилитационные программы, строить работу совместно со многими специалистами.

Коррекция агрессивного поведения подростков обуславливается на наш взгляд следующими объективными и оптимальными педагогическими условиями, обеспечивающими ее реальность, эффективность и результативность:

- система диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков является обязательным компонентом целостного педагогического процесса школы;

- организация работы по коррекции агрессивного поведения во взаимодействии компетентных специалистов (заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель, учитель-предметник), которые профессионально владеют

диагностическими, прогностическими, социально-терапевтическими, а также коррекционно-педагогическими умениями;

– коррекционная работа основана на принципах личностноориентированного подхода, уважения к личности и принятия индивидуальности каждого подростка;

– организация эффективного взаимодействия педагогов с родителями агрессивных подростков, их взаимная ответственность за результаты коррекционной работы;

– рациональная и оптимальная организация целостного педагогического процесса, основанная на преемственности содержания, форм, методов и требований к подростку.

В процессе проведения работы по коррекции агрессивного поведения подростков необходимо соблюдать ряд принципов, которые определяют цели, задачи, совокупность средств и приемов для достижения поставленной цели:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач предполагает решение задач трех направлений: коррекционного (исправление отклонений, нарушений развития, разрешение трудностей развития), профилактического (предупреждение отклонений и трудностей в развитии) и развивающего (оптимизация, обогащение содержания развития). Любая коррекционная программа должна быть направлена не только на коррекцию отклонений в развитии и поведении, но и на их предупреждение и создание условий для развития потенциальных возможностей гармоничного развития личности.

2. Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи подросткам.

3. Принцип приоритетности причинной коррекции. В зависимости от направленности выделяют симптоматическую и причинную коррекцию.

Симптоматическая коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, внешних признаков, симптомов этих трудностей. Причинная коррекция предусматривает устранение, преодоление причин, которые порождают данные отклонения, трудности.

Деятельностный принцип коррекции определяет средства и методы проведения коррекционной работы. В основе данного принципа лежит учение Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева о роли ведущей деятельности в психическом развитии подростка. Деятельность подростка является средством коррекции.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей подростка требует соответствия хода психического и личностного развития подростка нормативному показателю (соответствие возрастной норме) и признание уникальности каждого подростка, пути его развития.

Принцип комплексности метода психолого-педагогического воздействия предполагает использование многообразия методов и приемов, широко известных в практике коррекционной деятельности: метод игровой терапии, арттерапии, метод модификации поведения и др.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с подростком. Возникновение трудностей, отклонений в поведении ребенка свидетельствует не только о наличии индивидуальных проблем, но и о дисгармоничности социального окружения, поэтому успех коррекционной работы зависит от сотрудничества с социально значимым для ребенка окружением.

Принцип триединства педагогического, психологического и психотерапевтического воздействия личность. В данном случае речь идет не о том, чтобы соединить в одном лице профессии педагога, психолога и психотерапевта, а о том, чтобы педагогика и педагогическая психология были увязаны с психотерапевтическим подходом. И, наоборот: психотерапевтические воздействия не должны ограничиваться

узколечебными функциями, но способствовать задаче становления личности. Именно такое триединство воздействий может дать оптимальный эффект в процессе коррекции агрессивного поведения подростков. В процессе проведения работы по коррекции агрессивного поведения подростков необходимо использовать широкий арсенал методов, среди которых ведущее место занимают: коррекция через игру (широко используется в работе с детьми младшего подросткового возраста); коррекция через изъятие из привычного окружения и помещение в корректирующую среду или группу (оправдана в том случае, когда установлена связь между агрессивным поведением подростка и его ближайшим окружением); коррекция агрессивного поведения через творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другими видами творческой деятельности); коррекция агрессивного поведения через сублимирование агрессии в социально одобряемой деятельности, например в спорте (подростков с устойчивым агрессивным поведением целесообразно приобщать к групповым видам спорта – футболу, баскетболу, требующим навыков сотрудничества; коррекция агрессивного поведения через участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения; коррекция агрессивности с помощью поведенческих методов.

Для решения проблемы коррекции поведения подростков требуется создание следующих педагогических условий коррекции агрессивного поведения подростков: личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми; полноценное общение ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми, со взрослыми; применение развивающих педагогических технологий, ориентированных на психологию возраста; предметно-пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, игровую, познавательную, физическую, трудовую и др. виды активности ребенка, организованная в зависимости от возрастной специфики его

развития. Аксиомой в гуманистической педагогике является положение о том, что нельзя давать оценки, «навешивать ярлыки» на личность в целом, оценивая ее конкретные поступки. Надо давать оценку поступку, а не личности. С этим признаком тесно связаны два следующих принципа: сочетание уважения и требовательности к воспитаннику.

Стратегии коррекции поведения – это наиболее общие и эффективные способы изменения поведения подростка в зависимости от непредсказуемых и прогнозируемых изменений поведения:

- Стратегия на стимуляцию гуманных чувств.
- Стратегия на осознание причиненной боли или обиды.
- Стратегия ориентации на состояние свое и того, кому причинена боль обида.
- Стратегия реагирования на собственное поведение (рефлексия).
- Стратегия на переключение (выбор социально приемлемых актов поведения).
- Стратегия на положительное подкрепление (поощрение).
- Стратегия на игнорирование (тебя нет, потому что ты...).
- Стратегия на отрицательное подкрепление (наказание).
- Стимуляция чувства удивления (неожиданная реакция взрослого на агрессивное поведение).
- Стимуляция положительных эмоций (радости – от того, что удалось сдержаться и не совершить акта агрессии).
- Стимуляция тактильного контакта (прикосновение, поглаживание, успокоительный жест и т.п.).
- Стимуляция соревнования (использование естественного желания подростка быть лучше).

Поэтому необходимо осуществлять интегративный подход к коррекционной работе и использовать модель пошагового изменения

поведения. Коррекция агрессивного поведения – гибкое чередование и комбинирование методов и приемов поведения взрослого в зависимости от особенности вида и выраженности меняющегося поведения подростка (агрессора, жертвы, свидетелей притеснения); от конкретных внешних обстоятельств, условий проявления агрессии, которые зачастую не возможно изменить в момент агрессивного акта.

Целесообразно строить социально-педагогическую коррекционную работу при различных формах агрессивности с учетом уровней агрессии. Первый уровень – переживание эмоционально-негативных состояний с эмоциями раздражения, недовольства, гневливости. Поэтому на первом этапе работы с агрессивными подростками необходимо обучение их различным формам саморегуляции, начиная от дыхательной гимнастики до более сложных форм аутогенной тренировки. Второй уровень связан с эмоционально-личностным, дифференцированным отношением. На этом этапе целесообразно акцентировать внимание на психокоррекционных мерах воздействия, ориентированных на личностные установки. Например: планомерное и систематическое обсуждение проблемы, вызывающей дистресс; дистанцирование от нее с последующей переоценкой; формирование новых форм психологической поддержки в кризисных ситуациях.

Таким образом, ведущей задачей коррекции агрессивного поведения является формирование осознанной необходимости изменения стиля поведения, то есть переход развития произвольности поведения и рефлексии на уровень подсознания (через нравственное развитие на основах усвоения культурных и духовных ценностей). Конечной целью воспитательных усилий является формирование устойчивого уровня правового и морального самосознания, главным показателем которого является адекватное восприятие своего образа «Я». Превентивные меры и управление агрессией могут осуществляться через ее устранение (наказание, катарсис),

демонстрацию моделей конструктивного поведения, когнитивные методы контроля агрессивного поведения (анализ отягчающих обстоятельств провокации агрессии, атрибуция «за что?», через индукцию несовместимых реакций (юмор, эмпатия), тренинг социальных умений, обучение самоконтролю и управлению своим поведением.

### **3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоционального реагирования подростков**

Результаты исследования, обоснованность психолого-педагогических условий привели нас к созданию модели организации работы по коррекции эмоционального реагирования и агрессивного поведения подростков, которая является составной и неотъемлемой частью общей системы работы общеобразовательной школы.

При составлении психокоррекционной программы необходимо учитывать следующие моменты:

- Четко формулировать цели коррекционной работы;
- Определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;
- Выбрать стратегию и тактику проведения коррекционной работы;
- Четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная) с подростком;
- Отобрать методики и техники коррекционной работы;
- Определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- Определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т. д.);

— Определить длительность каждого коррекционного занятия (от 10 – 15 мин в начале коррекционной программы до 1,5 – 2 ч на заключительном этапе);

— Разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;

— Планировать формы участия других лиц в работе (при работе с семьей – подключение родственников, значимых взрослых и т. д.);

— Реализовать коррекционную программу (необходимо предусмотреть контроль динамики хода коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу);

— Подготовить необходимые материалы и оборудование. По завершении коррекционных мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Существует множество различных психокоррекционных упражнений, используемых в работе с подростками, однако все они являются конкретным воплощением какого-либо метода из следующих направлений: игротерапии, арттерапии, поведенческой терапии (различного вида тренинги, психогимнастика).

Еще в 20-е годы прошлого века психотерапевты А. Фрейд, М. Клейн, Г. Хаг- Гельмут назвали детскую игру методом лечения, при котором дети развивают свои способности, учатся преодолевать конфликты и неурядицы.

**Игротерапия** – это воздействие на детей с использованием игр. Игра имеет сильное влияние на развитие личности ребенка, способствует развитию общения, коммуникации, созданию близких отношений, повышает самооценку. В игре формируется произвольное поведение ребенка, его социализация.

Игротерапия используется при проявлениях агрессии, помогает замкнутым детям, повышает самооценку, снимает эмоциональное

напряжение, учит находить выход из конфликтных ситуаций, решает проблемы с адаптацией в детском саду, в школе, в новой семье. Игровая терапия – методика, спектр применения которой очень широк. Игротерапия оказывает огромное влияние на развитие его личности, игротерапия становится важным средством в арсенале современных родителей и педагогов.

Цель игротерапии – не менять и переделывать подростка, а дать возможность ему быть самим собой. у окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, показывает, к чему приводит тот или иной поступок героя.

**Психогимнастика** – это курс специальных занятий (этюдов, игр, упражнений), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка, как его познавательной, так и эмоционально-личностной сферы. Основная цель здесь — преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения. Во время занятий психогимнастикой, в основном, используется бессловесный материал, хотя вербальное выражение детьми своих чувств поощряется ведущим.

Р. В. Овчарова (1996) разработала следующую схему психогимнастического занятия:

**I фаза.** Мимические и пантомимические этюды.

*Цель* — выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психического удовольствия и недовольства. Модели выражения основных эмоций (радость, удивление, интерес, гнев и др.) и некоторых социально окрашенных чувств (гордость, застенчивость, уверенность и др.). Подростки знакомятся с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, той или иной походкой.

**II фаза.** Этюды и игры на выражение отдельных черт характера и эмоций.

*Цель* — выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой (жадность, доброта, честность и т. п.), их моральная оценка. Модели поведения персонажей с теми или иными чертами характера. Закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, относящихся к их социальной компетентности. При изображении эмоций внимание подростков привлекается ко всем компонентам выразительных движений одновременно.

**III фаза.** Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного подростка или на группу в целом. Используются мимические и пантомимические способности подростков для предельно естественного воплощения в заданный образ.

*Цель* — коррекция настроения и отдельных черт характера ребенка, тренинг моделированных стандартных ситуаций.

**IV фаза.** Психомышечная тренировка.

*Цель* — снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, поведения и черт характера.

Между **II** и **III** фазами делается перерыв в несколько минут, во время которого дети предоставляются сами себе. Мы называем его «минуткой шалости». Дети в пределах зала, где проходит психогимнастика, могут делать все, что хотят. Ведущий психогимнастику не вмешивается в общение детей между собой.

Между **III** и **IV** фазами можно вставить какой-нибудь этюд на развитие внимания, памяти, сопротивления автоматизму или подвижную игру.

Метод *поведенческого тренинга* направлен на обучение подростков адекватным формам поведения в проблемных ситуациях, на повышение уровня «исполнительской компетентности» в отношении определенных ситуаций взаимодействия и общения с социальным окружением предметным миром.

Сторонники поведенческого тренинга как метода групповой работы с детьми исходят из предположения о том, что причиной значительной доли трудностей ребенка является отсутствие у него соответствующих навыков.

Метод поведенческого тренинга существует в трех модификациях соответственно трем основным теоретическим подходам:

- оперантному научению,
- социальному научению,
- педагогическому подходу.

Поведенческий тренинг включает четыре основные обучающие техники:

*демонстрацию образцов; инструктирование подростка, разъяснение ему того, что представляет собой поведенческая реакция, которая должна быть заучена; упражнения, необходимые для приобретения и упрочения новых реакций; контроль на основе обратной связи, дающей информацию о достигнутых результатах.*

По мнению Г. В. Бурменской (1990), О. А. Карабановой (1971), А. Г. Лидере (1993), что в ряде существенных моментов практика поведенческого тренинга близка к требованиям теории планомерного формирования человеческой деятельности П. Я. Гальперин.

Элементы метода поведенческого тренинга находят широкое применение в коррекционной работе с детьми и их родителями в организации научению новому, более эффективному, по сравнению со старым, поведению; в приеме последовательного перехода от игровых ситуаций к условным и реальным жизненным ситуациям в ходе тренинга поведения; и, наконец, в приеме «домашних заданий», используемом, в основном, при работе с родителями.

Психологическую коррекцию по формированию компетенций эмоциональной регуляции поведения подростков рекомендуют реализовывать как в индивидуальных, так и в групповых формах.

Среди тех, кто одним из первых в истории психотерапии (здесь впервые появилась потребность использовать группу) обратился к групповым методам, был американский психиатр и социальный психолог Я. Морено. Он в 1932 году ввел в оборот термин “групповая психотерапия” и предложил один из наиболее эффективных методов групповой коррекционной работы, получивший название “психодрама”.

Психокоррекционная группа представляет собой искусственно созданную малую группу, в которой подросток отражает свой коммуникативный потенциал и проблемы. Группа для подростка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности.

По мнению А. А. Осиповой (2000) задачи групповой психокоррекции можно сформулировать следующим образом :

***В познавательной сфере*** (когнитивный аспект, интеллектуальное осознание) групповая психокоррекция должна способствовать тому, чтобы подросток осознал:

- связь между психогенными факторами и возникновением, развитием и сохранением своих проблем;
- какие ситуации в группе и в реальной жизни вызывают напряжение, тревогу, страх и другие негативные эмоции, провоцирующие появление, фиксацию и усиление органических или психических симптомов;
- связь между негативными эмоциями и появлением и усилением различного рода нарушений и расстройств;
- особенности своего поведения и эмоционального реагирования;
- как он выглядит со стороны, как воспринимается его поведение другими; как оценивают окружающие те или иные особенности поведения, эмоционального реагирования, как откликаются на них, какие последствия это поведение имеет;

— существующее рассогласование между собственным образом «Я» и восприятием себя другими;

— собственные мотивы, потребности, стремления, отношения, установки, особенности поведения, эмоционального реагирования, а также степень их адекватности, реалистичности и конструктивности;

— характерные защитные механизмы;

— внутренние психологические проблемы и конфликты;

— особенности межличностного взаимодействия, межличностные конфликты и их причины;

— более глубокие причины переживания и способы реагирования, начиная с детства, а также условия, особенности формирования системы отношений; — собственную роль, меру своего участия в возникновении и сохранении конфликтных и психотравмирующих ситуаций, а также то, каким путем можно было бы избежать их повторения в будущем.

***В эмоциональной сфере*** групповая психокоррекция должна помочь подростку:

— получить эмоциональную поддержку со стороны группы и психолога, что приводит к ощущению собственной ценности, ослаблению защитных механизмов, росту открытости, активности и спонтанности;

— пережить в группе те чувства, которые он часто испытывает в реальной жизни, воспроизвести те эмоциональные ситуации, которые были у него в действительности и с которыми ранее он не мог справиться;

— пережить неадекватность некоторых своих эмоциональных реакций;

— научиться искренности в отношении к себе и к другим людям;

— стать более свободным в выражении собственных негативных и позитивных чувств;

— научиться более точно понимать и вербализовать свои чувства и эмоциональные состояния;

— раскрыть свои проблемы с соответствующими им переживаниями, зачастую ранее скрытыми от самого себя или искаженными;

— модифицировать способ переживаний, эмоционального реагирования, восприятия себя самого и своих отношений с другими;

— произвести эмоциональную коррекцию своих отношений;

***В поведенческой сфере*** групповая коррекция должна помочь подростку:

— увидеть собственные неадекватные поведенческие стереотипы;

— приобрести навыки более искреннего, глубокого, свободного общения;

— преодолеть неадекватные формы поведения, проявляющиеся в группе, в том числе связанные с избеганием субъективно сложных ситуаций;

— развить формы поведения, связанные с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью и самостоятельностью;

— закрепить новые формы поведения, в частности, те, которые будут способствовать адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни

— вырабатывать и закреплять адекватные формы поведения и реагирования на основе достижения в познавательной и эмоциональной сферах.

Цель психокоррекционной программы – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психокоррекционной программы по коррекции эмоционального реагирования учащихся подросткового возраста.

Достижение цели предусматривает решение ***ряда задач***:

— Расширение знаний подростков об эмоциях;

— Формирование умений понимания, дифференцирования и вербализации собственных эмоции и эмоции других людей;

— Развитие знаний о конструктивных способах эмоциональной регуляции;

— Развитие способностей регуляции эмоционального состояния, освоение способов саморегуляции;

— Развитие умений конструктивного общения со сверстниками;

Форма проведения психокоррекционного занятия — групповая.

Продолжительность реализации психокоррекционной программы по коррекции эмоционального реагирования учащихся подросткового возраста – три месяца, что в целом составляет 14 (занятий). Продолжительность одного занятия в подгруппе учащихся 40 минут. Частота занятий – 1 раз в неделю.

На основании результатов психодиагностического исследования мы изучили особенности эмоционального реагирования подростков, в результате полученных данных нами были обозначены следующие **направления психокоррекционной работы:**

**направления психокоррекционной работы:**

№	Особенности подростков	Направление коррекции
1	Трудности в понимании, дифференцировании, вербализации своих эмоций	— Обучение подростков пониманию своих эмоций и эмоций окружающих; — Развитие умения осознавать переживания, сопровождающие эмоциональные реакции и причины их вызывающие.
2	Слабый контроль над своими эмоциями.	— Закрепления умения выражать свои эмоциональные реакции в речевой форме; — Обучение подростков управлению эмоциями. — Развитие способностей регуляции эмоционального состояния, освоение способов саморегуляции.
3	Не способность управлять эмоциональным реагированием	— Развитие умения адекватно оценивать свое эмоциональное состояние; — Формирование умений регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения.
4	Эмоциональное «застревание» на ситуации.	— Обучение подростков реагированию конструктивным способом; — Развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.

**Структура занятий** программы включает в себя:

1. *Ритуал приветствия* – выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с подростком и формирования у подростка направленности на сверстников;

2. *Разминка* – упражнения, которые помогают подросткам настроиться на работу, повышают уровень их познавательной активности и способствует формированию их групповой сплоченности;

3. *Основная часть занятия* – психотехнические упражнения, игры и приемы, направленные на решение основных задач программы;

4. *Рефлексия занятия* предполагает эмоциональную и смысловую оценку занятия в ходе заключительного обсуждения;

5. *Ритуал прощания*, который сплачивает подростков, создает атмосферу группового доверия и принятия, им завершается занятие.

Основные методы, используемые в ходе реализации психокоррекционной работы: игротерапия, арт-терапия, метод группового обсуждения, психогимнастика, ролевые игры, наблюдение.

В качестве основных **ожидаемых результатов** работы психокоррекционной программы по коррекции эмоционального реагирования учащихся подросткового возраста являются следующие знания и умения:

**Знания:**

1. Базовые знания об эмоциональном реагировании, его роли в жизнедеятельности человека;

2. Базовые знания об основных эмоциональных реакциях, и их понимании, дифференциации, вербализации;

3. Базовые знания о конструктивных способах выражения переживаемых эмоциональных реакций с помощью речевых, мимических, пантомимических, двигательных и жестикуляционных средств.

**Умения:**

1. Формирование умений понимания, дифференцирования и вербализации собственных эмоции и эмоции других людей;
2. Формирование умений конструктивных способов эмоционального реагирования с использованием средств внешнего экспрессивного выражения;
3. Формирование умений регуляции и саморегуляции эмоционального реагирования в ситуациях социального взаимодействия.

Разрабатывая план мероприятий по коррекции эмоционального реагирования подростков, мы ориентировались на работу психологов, классного руководителя и воспитателя группы продленного дня.

Содержательный компонент программы направлен на отработку навыков межличностного взаимодействия и на освоение системы умений, необходимых подростку в преодолении проблем, связанных с тремя основными группами задач, решаемыми школой как социальным институтом общества:

1. естественно-культурных:
  - укрепление своего здоровья, развитие природных задатков в соответствии с нормами возрастного физического развития;
  - познание своего тела, принятие его и происходящих с ним изменений;
  - осознание относительности норм маскулинности и фемининности и минимизации переживаний, связанных с собственным «соответствием» этим нормам;
  - усвоение полоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой;

2. социально-культурных:
  - осознание и развитие своих способностей, умений, установок, ценностей;
  - приобретение знаний, умений и установок, необходимых подростку для удовлетворения собственных потребностей;
  - овладение способами взаимодействия с людьми, развитием и коррекцией необходимых установок;
3. социально-психологических:
  - развитие самосознания и самовосприятия;
  - определение себя в актуальной жизни, самореализации, самоутверждение, определение жизненных перспектив;
  - развитие понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим;
  - адаптация к реальным условиям жизни;
  - установление позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, разрешение и предотвращение внутриличностных и межличностных конфликтов.

Технологический компонент ориентирован на становление рефлексивных механизмов личности подростка и содержит систему специально подобранных упражнений, выступающих в качестве социально-психологического тренинга, формирующего социально ценностные установки на межличностное взаимодействие-потребность общаться, этично возражать, отстаивать свои доводы без ущерба для партнеров; навыки работы в группе: завязывать контакты, создавать ситуации общения, подчиняться требованиям партнеров, критически оценивать себя.

Диагностический компонент содержит систему тестовых методик, выступающих контрольными срезами на каждом этапе коррекционной работы и позволяющих определить качественные и количественные

показатели, адекватно отражающие динамику коррекции агрессивного поведения подростков.

Работа с родителями подростков, проявляющих агрессивное поведение определяется важностью семейного воспитания в процессе социализации личности подростка и необходимостью координации усилий педагогов и родителей для эффективной и своевременной коррекции агрессивного поведения подростков. В данном случае семья расценивается нами как важнейшая «первичная организация» социализации подростка, в которой могут формироваться агрессивные качества подростка.

Исходя из этого, цели коррекционной работы должны быть направлены:

- на формирование позитивной установки родителей на участие в коррекционной работе, готовности к сотрудничеству со школой в воспитании детей и разрешении возникающих при этом трудностей;
- на повышение уровня информированности родителей о сути, задачах и педагогических возможностях работы по коррекции агрессивного поведения школьников;
- ознакомление родителей с наиболее значимыми медико-социальными и психолого-педагогическими аспектами проблемы агрессивного поведения;
- осознание роли семьи как социально и личностно значимой ценности, определяющей поведение подростка.

На наш взгляд курсы педагогического просвещения, повышения психолого-педагогической компетентности могут способствовать исправлению различного рода педагогических ошибок.

Основная задача педагогического просвещения родителей состоит в ознакомлении важных для воспитания ключевых составляющих эмоционального опыта, которые и определяют психическую жизнь ребенка подросткового возраста.

По данному принципу можно предложить родителям постоянно действующий семинар, который представляет собой по форме живой заинтересованный разговор, где активными участниками выступают как специалисты, так и родители.

Программа семинара может быть построена по следующим темам:

1. Как понимать агрессивность.
2. Причины агрессивности – практические выводы для родителей.
3. Предотвращение переживаний чрезмерного неудовольствия: объяснение; проявления чувства чрезмерного неудовольствия; ребенок нуждается в помощи родителей; об источниках дискомфорта.
4. Потребность подростка в автономии: объяснение; об источниках активности; рекомендации родителям (на основе практических примеров, приведенных самими же родителями).
5. Установление ограничений: объяснение; последовательность действий; когда устанавливать ограничения; как устанавливать ограничения; критические моменты при установлении ограничений.
6. Как научить подростка выражать свою враждебность: объяснение; последовательность действий (тренинг).
7. Помощь при болезненных эмоциях: как справляться с тревогой; объяснение; последовательность вмешательства (тренинг); как преодолевать беспокойство; как справляться с депрессией; основные причины депрессивных состояний; когда необходимо вмешательство; как помочь преодолеть депрессию.
8. Гармоничность отношений между родителями и детьми: основные направления развития отношений; оптимизация отношений между родителями и ребенком (тренинг); качество отношений и характер детской агрессивности.

При организации встреч с родителями всеми участниками должны соблюдаться необходимые условия:

- участие родителей в семинаре должно быть добровольным;
- продолжительность всей программы не должна превышать месяцев;
- продолжительность встреч должна быть не более 2-х часов (исключение – личная беседа после коллективной встречи);
- группа родителей должна быть сборная, то есть представлять детей разных классов;
- основной метод работы – заинтересованный разговор (в большей степени должны говорить родители. Роль руководителя семинара – вывести родителей на этот разговор).

В работу семинара должны быть включены родители подростков – агрессоров, подростков – жертв и подростков – пассивных наблюдателей.

В рамках данного направления также возможно осуществлять работу с родителями подростков, направленную на формирование и поэтапное совершенствование практических навыков бесконфликтного взаимодействия с детьми. Эта работа может включать в себя:

1. участие в психолого-педагогическом тренинге, основанном на системе специально моделируемых педагогических ситуаций, воспроизводящих различные аспекты конфликтных ситуаций в общении детей и родителей;
2. участие в диагностических обследованиях, выявляющих особенности семейного воспитания и стиля взаимодействия с детьми.

Необходимость привлечения в работу по коррекции агрессивного поведения подростков в школе непосредственно педагогических работников очень велика. Наиболее эффективными формами приобретения педагогических знаний и умений диагностики и коррекции агрессивного поведения в процессе повышения профессиональной компетентности выступают:

- 1) психолого-педагогические тренинги;

- 2) педагогические советы;
- 3) групповые консультации;
- 4) педагогические доклады.

### **Выводы по третьей главе**

1. Фрустрационные ситуации порождают разные типы поведения подростков. Чаще всего встречается проявление разных видов агрессии со стороны подростков. Подростки с агрессивным поведением нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи. Возникает необходимость усиления психологической подготовки и расширения профессиональных функций педагога. В качестве ведущих функций мы выделяем диагностические и коррекционные.

2. Трудности, которые испытывают практики во взаимодействии с детьми, имеющими девиации в поведении, объясняются недостаточным уровнем их профессиональной подготовленности. Это с одной стороны объясняется тем, что в ныне действующих программах психолого-педагогических дисциплин акцент сделан на развитии ребенка с точки зрения нормы, как среднестатистической величины, с позиции которой традиционно оценивают педагоги ребенка.

3. Н.Я. Безбородовой разработан набор психокоррекционных игр, позволяющих эффективно осуществлять коррекцию. Автором предлагается модель включения игры в коррекционную работу с младшими подростками, имеющими отклонения в поведении, которая предполагает 3 ступени:

– Релаксационно-диагностическая: разминка, эмоциональный настрой, создание атмосферы доверия.

– Комплексно-игровая: сочетание традиционных привычных с нетрадиционными играми, разработанными с учетом диагностических

данных и коррекционных задач. Данный этап предполагает проведение игроурока.

– Коррекционно-развивающая: проведение игротренинга (упражнения социально-психологического характера, ориентированного на развитие навыков общения).

4. Можно использовать широкий арсенал методов, среди которых ведущее место занимают: коррекция через игру; коррекция через изъятие из привычного окружения и помещение в коррегирующую среду или группу; коррекция агрессивного поведения через творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другими видами творческой деятельности); коррекция агрессивного поведения через сублимирование агрессии в социально одобряемой деятельности, например в спорте; коррекция агрессивного поведения через участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения; коррекция агрессивности с помощью поведенческих методов.

## Заключение

Наше исследование было посвящено изучению особенностей эмоционального реагирования подростков во фрустрационных ситуациях. Подводя итог исследованию, стало возможным сделать следующие выводы.

Любая эмоция представляет собой сложную интегрированную психофизиологическую систему (состояние). Фрустрационные ситуации стимулируют проявление достаточно сильных эмоций личности.

Ситуация является фрустрирующей при следующих условиях:

- ситуация угрожает личностно значимым целям,
- ситуация несет угрозу самооценке,
- использование ресурсов преодоления препятствия субъективно невозможно.

В системе психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного процесса необходима разработка методов психологического воздействия, позитивно влияющих на устойчивые стереотипы эмоционального реагирования подростка в ситуациях фрустрации, Смысл процесса преодоления фрустрации – преобразование позиции субъекта к препятствующим обстоятельствам.

Целенаправленное развитие личностных предпосылок в преодолении фрустрирующих обстоятельств предполагает решение комплекса задач: рефлексию мотивов поведения, деструктивных эмоциональных состояний; внесение альтернативных смысловых содержаний; поддержку познавательных ценностей и чувства компетентности школьника; актуализацию мотивов деятельности, направленных на расширение ресурсов преодоления; расширение репертуара средств самореализации в ситуации фрустрации.

К старшему подростковому возрасту формируются устойчивые формы поведения в ситуации фрустрации. Смысловое содержание поведения определяется защитными установками и выражается в реакциях обвинения окружающих, отрицания собственной вины, чьей-либо ответственности в ситуации и игнорирования значимости проблемы.

Возрастные изменения выражаются в снижении числа внешнеобвиняющих реакций, реакций, выражающих беспокойство по поводу наличия проблемы, при этом снижается тенденция к отрицанию значимости ситуации, чаще выражается готовность к самостоятельному разрешению проблемы.

Возрастные изменения фрустрационного поведения связаны с изменением актуальности тех или иных фрустрируемых ценностей и значимости статусно-ролевой принадлежности фрустратора.

В общей системе ценностей старших подростков познавательные ценности обладают наименьшей актуальной значимостью по сравнению с другими сторонами жизнедеятельности: ценности отношений с окружающими, ценности как характерологические и личностные качества, ценности как материальные и житейские блага и др.

Тип фрустрационных реакций определяют смысловые аспекты ролевых позиций в системе межличностных отношений. Наблюдается сходство в реагировании подростков на фрустрационные воздействия родителей и педагогов. Озабоченность ситуацией проявляется только в отношениях с лицами, включенными в образовательный процесс – одноклассниками и учителями. Отец и учитель не являются фигурами, поддерживающими оправдательные тенденции в познавательной деятельности. Мужские фигуры – отец, учитель, одноклассник в гораздо большей мере, чем женские стимулируют принятие подростком ответственности за разрешение ситуации. Реакции признания вины с оправданием и отрицанием ответственности проявляются в отношениях с более близкими людьми.

Фрустрационные ситуации порождают разные типы поведения подростков. Чаще всего встречается проявление разных видов агрессии со стороны подростков. Подростки с агрессивным поведением нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи. Возникает необходимость усиления психологической подготовки и расширения профессиональных функций педагога. В качестве ведущих функций мы выделяем диагностические и коррекционные.

В коррекционной работе можно использовать широкий арсенал методов, среди которых ведущее место занимают: коррекция через игру; коррекция через изъятие из привычного окружения и помещение в коррегирующую среду или группу; коррекция агрессивного поведения через творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другими видами творческой деятельности); коррекция агрессивного поведения через сублимирование агрессии в социально одобряемой деятельности, например в спорте; коррекция агрессивного поведения через участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения; коррекция агрессивности с помощью поведенческих методов.

## Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. - Воронеж: МОДЭК, 1999. — 224 с. - ISBN 5-89502-067-4.
2. Алексеева, Е.В. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Алексеева Елена Вячеславовна. - СПб., 2002 - 187 с.
3. Алексеева, Е.М. Влияние личностных смыслов и смысловых установок на психические состояния [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.13 / Алексеева Екатерина Михайловна - Казань, 2007. - 202 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики [Текст] / Ш. А. Амонашвили. -М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили: МГПУ, 2007 - 142 с. - ISBN 5-89147-020-9.
5. Амонашвили, Ш. А. Созидая человека [Текст] / Ш. А. Амонашвили. - М.: Знание, 1982 - 95 с.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с. - ISBN 5-272-00315-2.
7. Андреева, И.Н. Роль эмоций в процессе познавательной деятельности студентов [Текст] / И.Н. Андреева // Высшая школа. - 2009. - № 2. - С. 27-30.
8. Анциферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анциферова//Психологический журнал. - 1994. - Т. 15, №1.-С. 3-18.

9. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактические аспекты) [Текст] / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1977. - 257 с.
10. Белохвостова, О.И. Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Белохвостова Ольга Ивановна. - СПб., 2002 - 265 с.
11. Березин Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы интерпретации, некоторые области применения). – Третье издание (исправленное и дополненное) [Текст] / Ф.Б. Березин. – М.: «Консультант плюс – новые технологии», 2011. – 320 с.
12. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Д.П. Богоявленская. - М.: Академия, 2002. - 320 с.
13. Богоявленская, Д.Б. Субъект деятельности» в проблематике творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С.35 -42.
14. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «Copingstress» и теоретические подходы к его изучению [Текст] / В.А. Бодров // Психологический журнал - 2006. - Т.27. - № 1. - С.122-133.
15. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса [Текст] / В.А. Бодров // Психологический журнал - 2006. - Т.27, № 3. - С. 106-116.
16. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 398 с. - ISBN 978-5-91180-846-4.
17. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович - 2-е изд. - Воронеж: МОДЭК, 1997. - 352 с. - ISBN 5–89395-048-6.
18. Братусь, Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. - М.: Мысль, 1988. - 301 с. - ISBN 5-244-00008-X.

19. Бурганова, И.Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бурганова Инесса Фернадовна - Казань, 1999 - 185 с.
20. Василюк, Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. - 1995. - Т.16, № 5. - С. 104-114.
21. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 200 с. - ISBN 8-7965-8235-9.
22. Васильева, О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека [Текст] / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. - 2001. - № 2.- С.74 - 85.
23. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 685 с.
24. «Вербальный фрустрационный [тест](#) (ВФТ)», Л.Н.Собчик (2002 г.)
25. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования [Текст] / Н.Ю. Верхотурова // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. — Москва, 2012. — № 1. — С. 94—99.
26. Верхотурова Н.Ю. Психологическая коррекция эмоционального реагирования младших школьников с нарушением интеллектуального развития: учебное пособие для студентов психолого-педагогических и дефектологических факультетов (квалификация «бакалавр», «магистр»). — Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2012. – 196 с.
27. Вилюнас, В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций [Текст] /В.К. Вилюнас. // Психология эмоций. Тексты. - 2-е изд./ под

ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.- С.3-28. ISBN 5-211-02635-7.

28. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В.К. Вилюнас. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 143 с.

29. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. - М.: Просвещение, 1977. - 159 с.

30. Витт, Н.В. Эмоциогенность ситуаций в учебной деятельности и психологические предпосылки ее регуляции [Текст] / Н.В. Витт. - М.: Изд-во МГПИИЯ, 1987. - 91 с.

31. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология развития человека [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Академ. Проспект, 2004. - 224 с.

32. Волочков, А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности [Текст] / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. - 2004. - Т. 25, № 2. - С. 17-33.

33. Выготский, Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. - 1972. - №2.-С. 114—123.

34. Галигузова Л.Н. Искусство общения с ребенком от года до шести лет, советы психолога [Текст] / Л.Н. Галигузова. - М.: АРКТИ, 2014. - 160 с.

35. Ганелин, Ш.И. Обучение и воспитание школьника. Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе [Текст] / Ш.И. Ганелин. - Л.: ЛГУ, 1982. - 250 с.

36. Гармаева, Т.В. Ценности педагогов как фактор школьной социализации подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон, науч. журн. 2009. №4(6). URL: <http://psystady.ru>.

37. Голованевская, В.И. Характеристики Я-концепции и предпочтение стратегий совладающего поведения [Текст] / В.И.

Голованевская // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. - 2003. - №4.-С. 30-36.

38. Гончарова, Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков [Текст] / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. - 2000. - №6. -С. 132-135.

39. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии [Текст] / Р. М. Грановская. - СПб.: Речь, 2007 - 396 с. - ISBN 5-9268-0184-2.

40. Грановская, Р.М. Психологическая защита [Текст] / Р. М. Грановская. - СПб.: Речь, 2010. - 474 с. - ISBN 5-9268-0587-2.

41. Гульянова, Н.А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха [Текст] / Н.А. Гульянова // Вестник Московского университета. - Сер. 14, Психология. - 2001. № 3. - С. 68-75.

42. Дворянчиков, Н.В. Половозрастные и полотипические особенности механизмов психологических защит [Текст] / Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов // Вестник Санкт-Петербургского университета. - Сер. 6. Психология. - 2007. - Вып. 4. - С. 261-166.

43. Дементий Л.И. Фрустрация: Понятие и диагностика: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л.И. Дементий. - Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. - 68 с.

44. Додонов Б.И. Эмоция как ценность [Текст] / Б.И. До донов. - М.: Политиздат, 1978. - 272 с.

45. Дубовицкая, Т.Д. Психологическая поддержка конструктивного преодоления фрустрации у студентов [Текст] / Т.Д. Дубовицкая, А.Р. Эрбегеева // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - № 3. - С. 137-141.

46. Дымшиц, М.Н. Психологические факторы устойчивости к реакции капитуляции у подростков [Текст] / М.Н. Дымшиц, Т.В. Куличенко, И.С. Коростелева // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - С. 50-57.

47. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1986. —296 с.
48. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении [Текст] / В.В. Знаков. - М.: Институт психологии РАН, 1994. - 237 с.
49. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст]: пер. с англ. / Кэррол Э. Изард.- СПб.: Питер, 2006 - 460 с.
50. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. - 783 с.
51. Ильина, В.А. Тендерная и возрастная специфика фрустрационных эмоций в языковом сознании [Текст]: дис. ... канд. филолог, наук: 10.02.19 / Ильина Виолетта Александровна. - М., 2003 - 151 с.
52. Истомина, И.Н. Ценностные ориентации в системе регуляции поведения [Текст] / И.Н. Истомина // Психологические механизмы регулирования социального поведения. - М.: Исток, 1979. - 420с.
53. Каменская, В.Г. Возрастные и тендерные особенности системы психологических защит (на примере подростково-юношеской выборки) [Текст] / В.Г. Каменская, В.С. Зверева // Психологический журнал. - 2005. - Т.26, № 4. - С. 77-88.
54. Кашапов, М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие [Текст] / М.М. Кашапов. - М.-Ярославль: Ремдер, 2003. - 183 с.
55. Конфликтология / ред. А.С. Кармина [Текст]. - СПб.: Лань, 1999. - 448 с.-ISBN 5-8114-0130-2.
56. Киршбаум, Э. Психологическая защита [Текст] / Э. Киршбаум, А. Еремеева. - 3-е изд. - М.: Смысл. Питер - 2005. - 176 с. - ISBN 5–89357-180-0.
57. Киршбаум, Э.И. Фрустрация [Текст] / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева // Психические состояния / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова - СПб.: Питер, 2000. - С. 388-393.- 512 с. ISBN 5-272-00061-7.

58. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. - М.: "Политиздат", 1984. - 335 с. - ISBN 3-7825-6665-3.
59. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - [Текст] / О. А. Конопкин М.: URSS: Ленанд, 2010 - 316 с. - ISBN 978-5-9710-0321-2.
60. Конопкин, О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. - 2006. № 3. - С. 39-49.
61. Корниенко, Н.А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 1. Ценности в условиях изменяющегося общества [Текст] / Н.А. Корниенко. - Новосибирск: СибАГС, 2003. - 639 с. - ISBN 5-8036-0140-3.
62. Креч, Д. Фрустрация, конфликт, защита [Текст] / Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - с.69 - 82.
63. Кузьмина, Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации [Текст]/ Е.И. Кузьмина // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 86-94.
64. Кукина, Ю.Е. Проявление типологических характеристик фрустрационного реагирования личности в мыслительной деятельности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 10.00.01/ Кукина Юлия Евгеньевна. - Барнаул, 2000 - 186 с.
65. Куликов, Л.В. Методика «Круг основных ролей личности» [Текст] / Л.В. Куликов, Е.А.Мудрова, Т.А.Фатеева //Социальная психология: диалог Санкт-Петербург - Якутск /ред. В.Н. Куница, А.Л. Свенцицкий. - СПб, Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002.- С. 127-133.
66. Куликов, Л.В. Проблема описания психических состояний [Текст] / Л.В. Куликов // Психические состояния / ред. Л.В. Куликова. - СПб.: Питер, 2000. - С. 11-42. - 512 с.

67. Куликов, Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности [Текст] / Л.В. Куликов // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. 4.1 / ред. А.А. Крылов. - СПб., 1995. - С. 123-132.
68. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В.В. Лебединский. - М.: Московский университет, 1990. - 197 с.
69. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н.Д. Левитов // Психическая напряженность. Фрустрация. Хрестоматия / сост. И.В. Герасимова. - Владивосток: Изд-во Морского гос. ун-та, 2001. - С. 72-85. - 102 с. - ISBN 5-8343-0051-0.
70. Левитов, Н.Д. От фрустрации к агрессии [Текст] / Н.Д. Левитов // Психическая напряженность. Фрустрация. Хрестоматия / сост. И.В. Герасимова. - Владивосток: Изд-во Морского гос. ун-та, 2001. - С. 86-92. - 102 с.
71. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов. - М.: Просвещение, 1962. - 126 с.
72. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. - 40 с.
73. Леонтьев, Д.А. О системном характере смысловой регуляции деятельности [Текст] / Д.А. Леонтьев // Структура и динамика познавательной и исполнительской деятельности: Труды ВНИИТЭ. Сер. Эргономика. - М.: ВНИИТЭ, 1987. - Вып. 33. - С. 106-155.
74. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1980. - 96 с.
75. Линдслей Д. Б. Эмоции [Текст] / Д.Б. Линдсей // Экспериментальная психология / Под ред. С. С. Стивенса. - М., 1960. - С. 629-684.

76. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / М.И. Лисина // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 19-23.
77. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.: ООО «Питер Пресс», 2008. – 580 с.
78. Маликова, Т.В. Психологическая защита. Направления и методы [Текст] / Т.В. Маликова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин и др. - СПб.: Речь, 2008. - 230 с.
79. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972.- 206 с.
80. Махнач, А.В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности / А.В. Махнач, Ю.В. Бушов // Вопросы психологии. - 1988. - № 6. - С. 130-134.
81. «Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)»
82. «Методика рисуночной фрустрации», С. Розенцвейг (в адаптации Н.В.Тарабриной) (1944 г.).
83. Мэй, Р. Проблемы тревоги [Текст]: пер. с англ. / Р. Мэй. - М.: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2001. - 430 с.
84. Мясищев, В. Н. Психология отношений: Под редакцией А. А.Бодалева / Вступительная статья А. А. Бодалева [Текст] / В.Н. Сямищев. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.
85. Наенко, Н.И. Психическая напряженность [Текст] / Н.И. Наенко. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 112 с.
86. Немов, Р.С. Психологическое консультирование [Текст] / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 528 с.
87. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей [Текст] / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. - СПб.: Речь, 2006. - 352 с. Носенко, Э.Л.

Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка [Текст] / Э.Л. Носенко // Психологический журнал. - 1998, Т.19. - № 1.- С. 16-25.

88. Нюттен, Жозеф. Экспериментальные исследования фрустрации [Текст] / Ж. Нюттен // Психология мотиваций и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. - М.: Че Ро, Омега-Л, МПСИ, 2006. - С.484-488.

89. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности [Текст] / В.Б. Ольшанский // Социология в СССР. - М.: Мысль, 1966. - Т.1.- С. 470-530.

90. Оршанская, М.В. Влияние фрустраций на социализацию подростков [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Оршанская Марина Валерьевна. - СПб., 2004. - 219 с.

91. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд. доп [Текст] / М.В. Осорина. - СПб.: Питер, 2009. - 304 с.

92. Панфилова, М.А. Эмоционально-поведенческая коррекция детей. Учебное пособие - М.: [Текст] / М.А. Панфилова. – М.: Норма, 2013. - 80 с.

93. Платонов, К. К. О системе психологии [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

94. Плотникова Н.Н. Фрустрации младших школьников в учебных ситуациях и способы их преодоления [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Плотникова Наталья Николаевна - Волгоград, 2006. - 177 с.

95. Поттер - Эфрон, Роланд Т. Стыд, вина и алкоголизм [Текст] / Роланд Т. Поттер-Эфрон. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. - 400 с. Проскурякова, Л.Б. Психологические механизмы развития познавательной активности учащихся [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Проскурякова Людмила Борисовна. - Новосибирск, 1998.- 157 с.

96. Прохоров, А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний [Текст] / А.О. Прохоров // Психологический журнал. - 2005. - Т.26, № 2. - С. 68-80.

97. Психологический словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1990. - 492 с.
98. Психология подростка. Полное руководство [Текст] / ред. А.А. Реан. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 432 с.
99. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапарцевич - Минск: Современное слово, 2006 - 928 с.
100. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб.: Питер, 1999. - 416 с.
101. Рейковский, Я. Экспериментальная психологи эмоций [Текст] - М.: Прогресс, 1979.-392 с.
102. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя [Текст] / Н. Роджерс // Вопросы психологии. - 1990. - № 1. - С. 164-168.
103. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рослякова Светлана Васильевна. - Челябинск, 2007. - 191 с.
104. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.; Питер, 2003. 512 с.
105. Сирота, Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте [Текст]: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 19.00.04 / Сирота Наталья Александровна. - СПб., 1994. - 51 с.
106. Сладкомедова, М.Ю. Динамика смысловых установок студентов в процессе обучения в вузе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Сладкомедова Марина Юрьевна. - Астрахань, 2007. -167 с.
107. Собчик, Л.Н. Вербальный фрустрационный тест [Текст] / Л.Н. Собчик. - СПб: Речь, 2002. - 24 с.
108. Соколова, Е.Д. Эмоциональный стресс [Текст] / Е.Д. Соколова, Ф.Б. Березин, Т.В. Барлас // Психология мотиваций и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. - М.: Че Ро, Омега-Л, МПСИ, 2006. - С.339-344. - 750 с.

109. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика [Текст] / Ю.Е. Сосновикова. - Горький: Изд-во Горьковского гос. пед. ин-та, 1975. - 304 с.
110. Столин В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Издательство МГУ, 1983. – 286 с.
111. Субботина, Л.Ю. Психологические защиты [Текст] / Л.Ю. Субботина. - Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2000. - 104 с.
112. Тарабакина, Л.В. Эмоциональный мир подростка [Текст] / Л.В. Тарабакина. - М.: Прометей, 2006. - 168 с.
113. Тарабрина, Н.В. Экспериментально-психологическое и биохимическое исследование состояний фрустрации и эмоционального стресса при неврозах [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: / Тарабрина Надежда Владимировна. - Л., 1973 - 129 с.
114. Тест – анкета «Эмоциональная направленность», Б.И.Додонов (1978 г.).
115. Трунова, Н. М. Об изучении эмоций у детей [Текст] / Н.М. Трунова // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 5. – С. 28-34.
116. Тулупьева, Т.В. Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности [Текст] / Т.В. Тулупьева. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. - 91 с.
117. Тышкова, М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях [Текст] / М. Тышкова // Вопросы психологии. - 1987. № 1. -С. 27-33.
118. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. - СПб.: Питер, 2001. - 416 с.
119. Фанталова, Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта [Текст] / Е.Б. Фанталова. - М.: Фолиум, 1997. - 48 с.

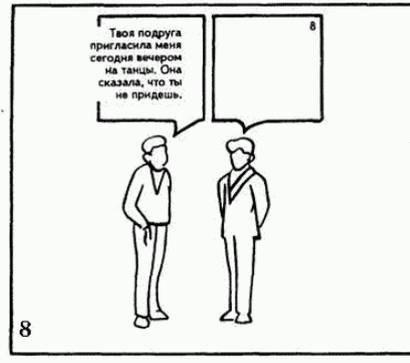
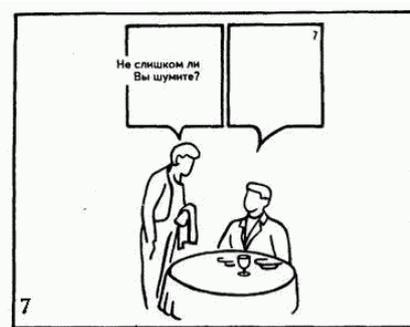
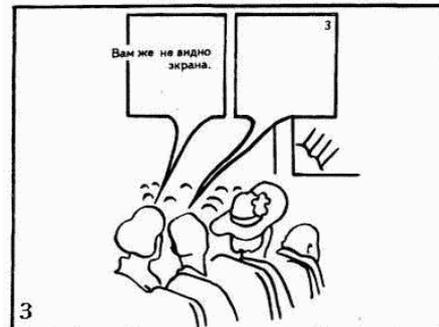
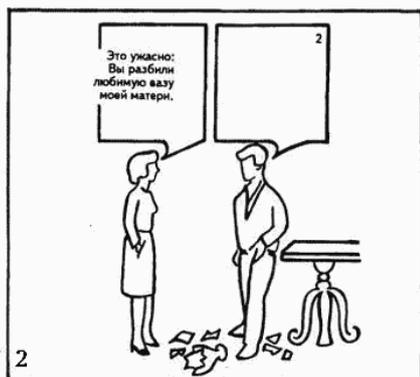
120. Фресс, Поль. Эмоциогенные ситуации [Текст] / Поль Фресс // Психология мотиваций и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. - М.: Че Ро, Омега-Л, МПСИ, 2006. - С. 111-121. - 750 с. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. - М.: Просвещение, 1989. - 447 с.
121. Хащенко, Т.Г. Роль фрустрированности и пола партнеров в совместном решении мыслительных задач [Текст] / Т.Г. Хащенко // Вопросы психологии. - 1982. - № 5. - С. 118-122.
122. Холл, К.С. Теории личности [Текст] / К.С. Холл, Г. Лидсей.- М.: Эксмо-Пресс, 1999. - 590 с.
123. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – 4-е изд. [Текст] / Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
124. Хорни, К. Наши внутренние конфликты: Конструктивная теория невроза [Текст] / К. Хорни. - СПб: Лань, 1997. - 237 с.
125. Чебыкин, А.Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность [Текст] / А.Я. Чебыкин // Психологический журнал. - 1989. - Т.10, № 4. - С.135-141.
126. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности [Текст] / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. - 2001. - № 1. - С. 45-57.
127. Шакуров, Р.Х. Психология преодоления: контуры новой научной теории [Текст] / Р.Х. Шакуров // Изд-во Российской академии образования. - 1999. - № 1. - С. 77-78.
128. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. - Изд. 4-е - Ростов н/Д: Феникс, 2009. - 806 с. Шафранская, К.Д. Эмоциональные характеристики и их структура [Текст] / К.Д. Шафранская // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. - С. 176-181.

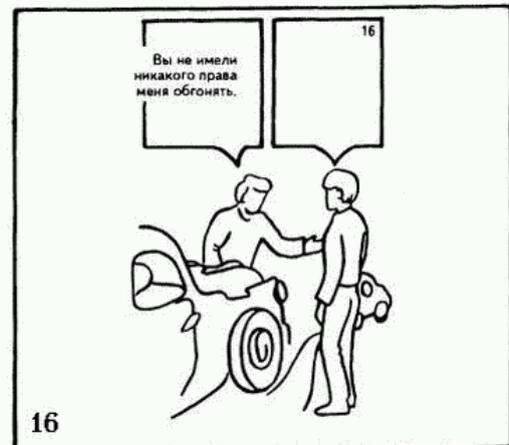
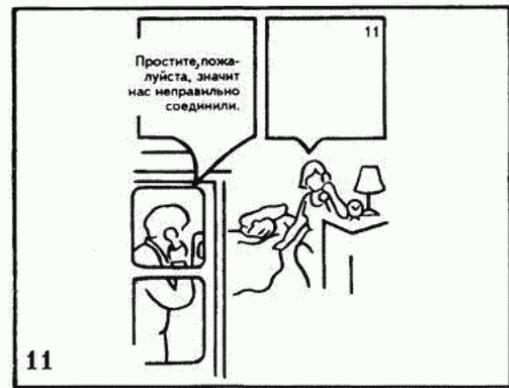
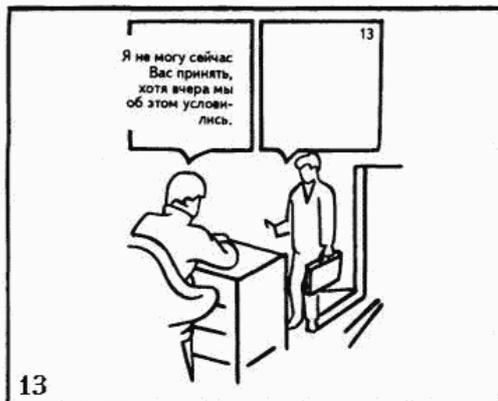
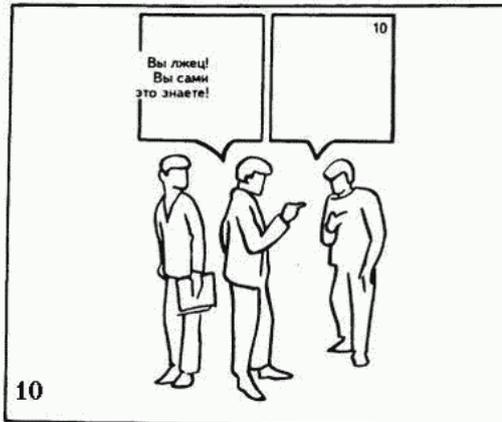
129. Шаповалова О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. М.: МПГУ, 2005. 183 с.
130. Шафранская, К.Д. Фрустрация при переживании жизненных трудностей [Текст] / К.Д. Шафранская // Человек и общество: сб. ст. / Ленингр. гос. ун-т/ под ред. Б.Г.Ананьева, Л.И.Спиридонова. — Л., 1971. — Вып. 9: Проблемы социализации индивида. - С. 171- 178.
131. Шмырева, О.И. Психологическая модель преодоления неблагоприятных эмоциональных состояний у подростков [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Шмырева Ольга Ивановна. - Воронеж, 2005. - 24 с.
132. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. — М.: Педагогика, 1988. — 208 с.
133. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 554 с.
134. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст]: пер. с англ. / Эрик Г. Эриксон. - 2. изд., перераб. и доп. - СПб. : Летний сад , 2000 - 415 с. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975. - С. 89-105.
135. Якунин, В.А. О связи психических состояний и свойств личности [Текст] / В.А. Якунин // Психические состояния. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981.-С. 17-23.
136. Brown J. and Farber L. E. Emotions Conceptualized as Intervening Vales with Suggestion Toward a Theory of Frustration. «Psych. Bull.», 1951, v. 48, -495.
137. Child J.L. and Waterhouse J. Frustration and the Quality of Performance. : Psych. Review», 1953, v. 60, p. 351-362.

138. Crandall V. Induced frustration and punishment - reward expectancy in narrative apperception stories. «J. Consult. Psych.», 1951, p. 400-404.
139. Fromm E. The heart of man. - N. Y.: Harper & Row, 1971. - 212 p.
140. Goldstein K. The organism. - N. Y.: American book, 1939. - 533 p.
141. «Hand – test», Э. Вагнер (1962 г.).
142. Lawson K. and Marx M. Frustration theory and experiment. «Genet. Psych. nogr. », v.57, 1938, p. 97-464.
143. Maier N.K. Frustration. N. Y., 1949.
144. Rosenzweig S. An Outline of Frustration Theory. In: Hunt J. M. W. (edit). Personality and Behavior Disorders. V. 1. N. Y., 1949.

Стимульный материал к методике «Рисуночных фрустраций»

С. Розенцвейга





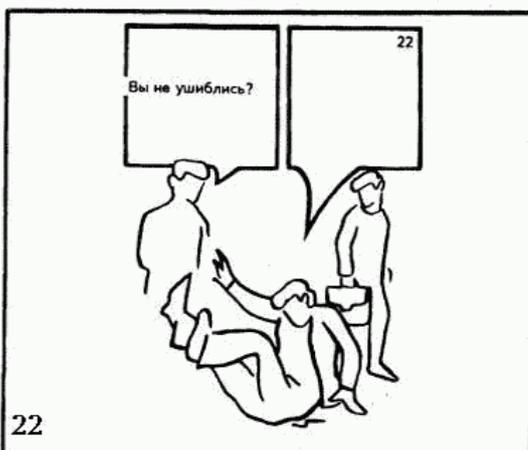


Таблица 1. Счетные факторы классификации ответов к методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга

Направленность реакций	Типы реакций		
	<b>О-D</b> препятственно-доминантный	<b>Е-D</b> эго-защитный	<b>N-P</b> потребностно-неустойчивый
<b>Е - экстрапунитивная</b>	Е' - определенно выделяется, подчеркивается наличие фрустрирующего обстоятельства, препятствия.	Е - обвинение. Враждебность и т. п. проявляется в отношении внешнего окружения (иногда - сарказм). Субъект активно отрицает свою вину, проявляя враждебность к обвинителю.	е - содержится требование к другому конкретному лицу исправить фрустрирующую ситуацию.
<b>Г - интропунитивная</b>	Г' - фрустрирующая ситуация истолковывается как благоприятная или как заслуженное наказание, или же подчеркивается смущенность беспокойством других.	Г - обвинение, осуждение субъект предъявляет самому себе. Субъект признает свою вину, но отрицает ответственность, ссылаясь на смягчающие обстоятельства.	г - субъект, признавая свою ответственность, берется самостоятельно исправить положение, компенсировать потери другому лицу.
<b>М - импунитивная</b>	М' - отрицает значимость или неблагоприятность препятствия, обстоятельств фрустрации.	М - осуждение кого-либо явно избегается, объективный виновник фрустрации оправдывается субъектом.	м - субъект надеется на благополучное разрешение проблем со временем, характерны уступчивость и конформность.

**Стимульный материал к методике «Вербальный фрустрационный тест (ВФТ)» Л.Н.Собчик (2002 г.)**

**Что бы я сказал(а) и что бы при этом почувствовал(а), если бы"...**

**1. Мой отец сказал мне:**

- a/ Ну и дурацкая у тебя прическа!
- b/ Ты совсем не следишь за своим здоровьем!
- c/ До чего же у тебя противный характер!
- d/ Неужели нельзя зарабатывать побольше?
- e/ Так тебе и не удалось ничего в жизни добиться!
- f/ Ты ни в чем не разбираешься, поэтому и не спорь со старшими!
- g/ Бессовестный ты человек, ничего для отца сделать не хочешь!

**2. Моя мать сказала мне:**

- a/ Нужно же такое нагородить на голове!
- b/ Ты питаешься так, что бы окончательно испортить свое здоровье!
- c/ С тобой никогда ни о чем договориться нельзя!
- d/ Опять ты без денег и мать должна тебе помогать!
- e/ Мне стыдно людям сказать, кто ты у меня и чем занимаешься!
- f/ Ты так мало знаешь и так много мнишь о себе!
- g/ И не стыдно тебе вести себя так безнравственно!  
(для женатого мужчины)

**3. Мой приятель:**

- a/ Да тебя разнесло как на дрожжах!
- b/ Что-то ты плохо выглядишь?
- c/ А ты, как всегда, со своим особым мнением?
- d/ Что-то не заметно, чтобы тебе привалило богатство!
- e/ А ты все на прежнем месте работаешь?
- f/ Как, ты не можешь ответить на такой простой вопрос? В твоём возрасте каждый

образованный человек в этом разбирается!

g/ Слушай, а ведь ты поступаешь некрасиво, не по-приятельски!

#### **4. Моя приятельница:**

a/ Такая как у тебя прическа уже давно не в моде.

b/ У тебя болезненный вид, сходи к врачу.

c/ Ну, с тобой спорить бесполезно, твое упрямство давно известно

d/ А ты по-прежнему бедствуешь?

e/ Так тебе и не удалось чего-то в жизни добиться?

f/ Боже, с тобой и поговорить не о чем: ничего не читаешь, в театр не ходишь...

g/ НУ, тебе подвести человека - ничего не стоит.

#### **5. Мой сотрудник (соученик):**

a/ Ты в последнее время потерял форму.

b/ Смотрю, ты ходишь как-то осторожно - болит что-нибудь?

c/ Ну, ты и зануда!

d/ Что, опять ни на что денег не хватает? Одолжить тебе немного, что ли?

e/ А тебя с премией опять обошли?

f/ У меня вопрос один назрел, но ты вряд ли сможешь мне на него ответить.

g/ Кто бы меня в трудную минуту выручил? Может быть, ты мне поможешь? Но это - большая жертва.

#### **6. Моя сотрудница (соученица):**

a/ Ну и вид у тебя, страшнее войны!

b/ Я последнее время замечаю, что у тебя усталый и болезненный вид.

c/ Думала, сумею с тобой договориться, но с твоим характером это невозможно.

d/ Твоя необеспеченность тебя вполне устраивает?

e/ Ты так и будешь всю жизнь на побегушках у тех, кто чего-то добился в жизни?

f/ Ты мне можешь что ни будь рассказать об импрессионистах, или это- за пределами твоих интересов?

g/ Что за эгоизм с твоей стороны - так подвести весь коллектив!

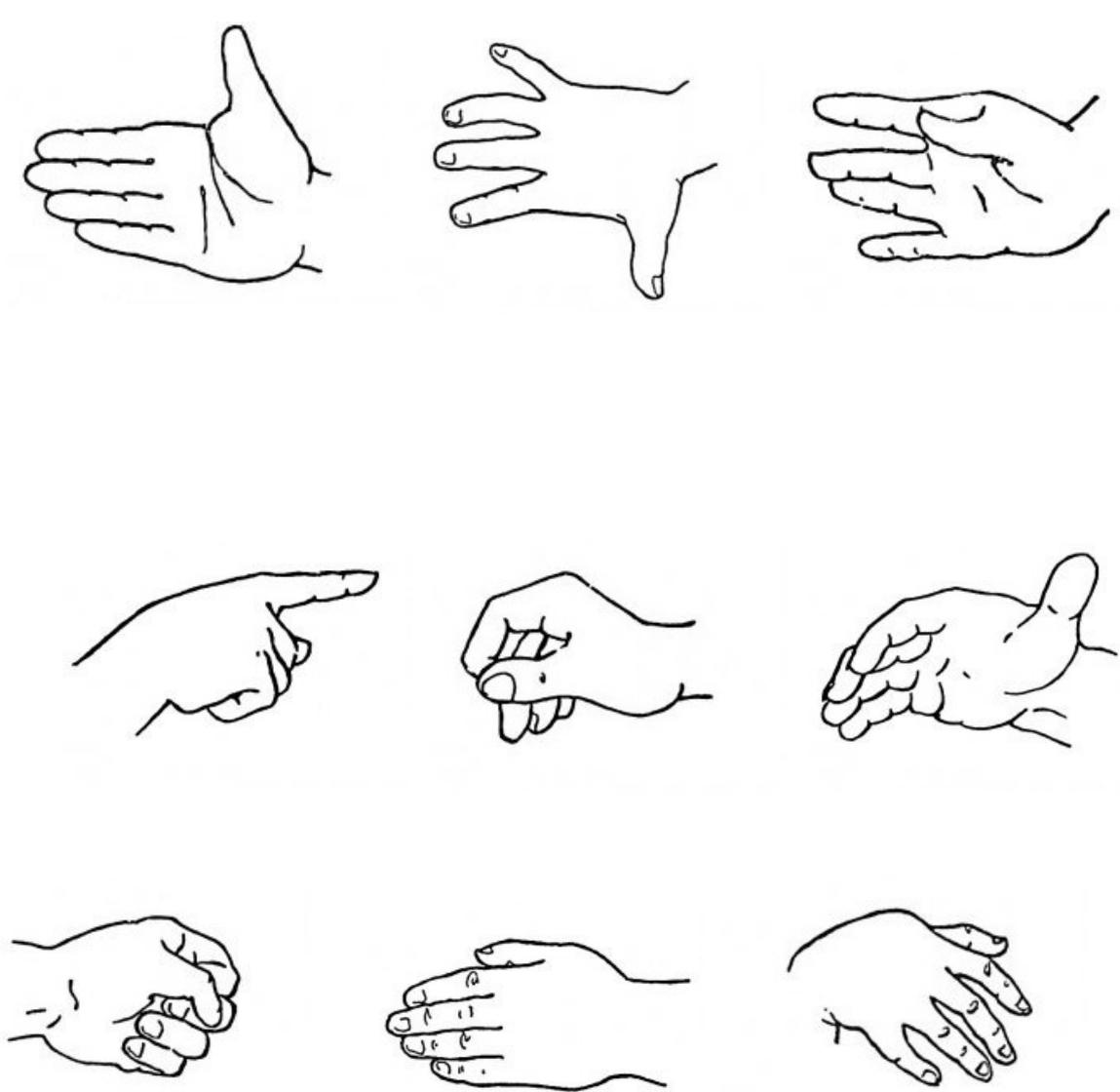
### **7. Мой преподаватель, директор:**

- a/ В таком виде в школу (в институт) ходить не стоит.
- b/ Вы опять на больничном? А учиться кто за Вас будет?
- c/ С вами каши не сварить: я Вам одно, а Вы мне - другое! Трудный у Вас характер!
- d/ Все ученики внесли на мероприятие необходимую сумму, Вы беднее других?
- e/ Уж Вам то закончить нормально обучение вряд ли удастся.
- f/ Такую сложную работу я Вам поручить не решусь: тут нужна хорошая осведомленность во многих вопросах.
- g/ На Вас трудно рассчитывать в трудную минуту: Вы можете подвести меня, и весь коллектив!

### **8. Уличные контакты:**

- a/ Прохожий в мой адрес: Ну и чучело!
- b/ Пассажир в автобусе: Садитесь, ведь Вы еле на ногах стоите больны наверное...
- c/ Пассажир в вагоне метро - мне: Ну и склочная Вы личность Вам бы только учить других - как себя вести!
- d/ Продавец в магазине: Не трогайте товар! Это Вам не по карману
- g/ В кинозале сидящий сзади: Ходят тут всякие, строят из себя, а на деле
- f/ Продавец книжного лотка: Ну, эта книга не про Вас. Сложновато - не осилите!
- g/ Прохожий у входа в метро: Пропустите немедленно! Не видите - я тороплюсь!

Стимульный материал к методике «Hand – test», Э. Вагнера (1962 г).



## Приложение 5.

**Таблица 2. Средние значения агрессивности и ее среднеквадратические отклонения по группам подростков и взрослых к методике «Hand – test», Э. Вагнера (1962 г).**

<b>Экспериментальные группы</b>	<b>Среднее значение</b>	<b>Среднеквадратическое отклонение</b>	<b>Число испытуемых</b>
Взрослые	-0,93	7,79	30
Подростки	-0,56	10,44	30
Хулиганы	1,84	1,8	19
Психопаты	2,87	2,38	15

## Приложение 6.

### Стимульный материал к методике «Эмоциональная направленность», Б.И.Додонова (1978 г.)

Выполните в указанном порядке следующие задания.

1. Внимательно прочитайте нижеприведенный перечень приятных переживаний и запишите номер того из них, которое вы больше всего любите испытывать. Если совершенно уверены в правильности своего ответа, заключите выписанный номер в кружок.

2. Остальные номера расположите вправо по строчке в порядке предпочтения, которое вы отдаете одной эмоции перед другой.

3. Отделите вертикальной чертой номера тех эмоций, которые вы явно предпочитаете другим.

#### Перечень переживаний

1. Чувство необычайного, таинственного, неизведанного, появляющегося в незнакомой обстановке, местности.

2. Радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше.

3. Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов.

4. Удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходства над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.

5. Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежностью жизни.

6. Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.

7. Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при постижении сути явлений, подтверждении ваших догадок и предположений.

8. Боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острые ощущения в минуту борьбы, опасности.

9. Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.

10. Своеобразное сладкое и красивое чувство, возникающее при восприятии природы или музыки, стихов и других произведений искусства.

## Приложение 7.

### Стимульный материал к методике «Диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)»

1. Я хорошо понял инструкцию и готов искренне ответить на вопросы:  
а) да;б) не уверен;в) нет
2. Я предпочел бы снимать дачу:  
а) в оживленном дачном поселке;б) нечто среднее;в) в уединенном месте, в лесу.
3. Я предпочитаю несложную классическую музыку современным популярным мелодиям:  
а) верно;б) не уверен;в) неверно.
4. По-моему, интереснее быть:  
а) инженером-конструктором;б) не знаю;в) драматургом.
5. Я достиг бы в жизни гораздо большего, если бы люди не были настроены против меня:  
а) да;б) не знаю;в) нет.
5. Люди были бы счастливее, если бы больше времени проводили в обществе своих друзей:а) да;б) верно нечто среднее;в) нет.
7. Строя планы на будущее, я часто рассчитываю на удачу:  
а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.
8. «Лопата» так относится к «копать», как «нож» к:а) острый;б) резать;в) точить.
9. Почти все родственники хорошо ко мне относятся:а) да;б) не знаю;в) нет.
10. Иногда какая-нибудь навязчивая мысль не дает мне уснуть:а) да, это верно;  
б) не уверен;в) нет.
11. Я никогда ни на кого не сержусь:  
а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.
12. При равной продолжительности рабочего дня и одинаковой зарплате мне было бы интереснее работать;  
а) столяром или поваром;б) не знаю, что выбрать;в) официантом в хорошем ресторане.

13. Большинство знакомых считают меня веселым собеседником: а) да; б) не уверен; в) нет.
14. В школе я предпочитал:  
а) уроки музыки (пения); б) затрудняюсь сказать; в) занятия в мастерских, ручной труд.
15. Мне определенно не везет в жизни: а) да; б) верно нечто среднее; в) нет.
16. Когда я учился в 7-10 классах, я участвовал в спортивной жизни школы:  
а) очень редко; б) от случая к случаю; в) довольно часто.
17. Я поддерживаю дома порядок и всегда знаю, что где лежит:  
а) да; б) верно нечто среднее; в) нет.
18. «Усталый» так относится к «работе», как «гордый» к:  
а) улыбка; б) успех; в) счастливый.
19. Я веду себя так, как принято в кругу людей, среди которых я нахожусь:  
а) да; б) когда как; в) нет.
20. В своей жизни я, как правило, достигаю тех целей, которые ставлю перед собой:  
а) да; б) не уверен; в) нет.
21. Иногда я с удовольствием слушаю неприличные анекдоты:  
а) да; б) затрудняюсь ответить; в) нет.
22. Если бы мне пришлось выбирать, я предпочел бы быть:  
а) лесничим; б) трудно выбрать; в) учителем старших классов.
23. Мне хотелось бы ходить в кино, на разные представления и в другие места, где можно развлечься:  
а) чаще одного раза в неделю (чаще, чем большинство людей); б) примерно раз в неделю (как большинство); в) реже одного раза в неделю (реже, чем большинство).
24. Я хорошо ориентируюсь в незнакомой местности: легко могу сказать, где север, юг, восток или запад: а) да; б) нечто среднее; в) нет.
25. Я не обижаюсь, когда люди надо мной подшучивают: а) да; б) когда как; в) нет.
26. Мне бы хотелось работать в отдельной комнате, а не вместе с коллегами:  
а) да; б) не уверен; в) нет.
27. Во многих отношениях я считаю себя вполне зрелым человеком:  
а) это верно; б) не уверен; в) это неверно.
28. Какое из данных слов не подходит к двум остальным:  
а) свеча; б) луна; в) лампа.
29. Обычно люди неправильно понимают мои поступки:  
а) да; б) верно нечто среднее; в) нет.

30. Мои друзья:  
а) меня не подводили;б) изредка;в) довольно часто.
31. Обычно я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено:  
а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.
32. Если бы я сделал полезное изобретение, я предпочел бы:  
а) дальше работать над ним в лаборатории;  
б) трудно выбрать;  
в) позаботиться о его практическом использовании.
33. У меня безусловно меньше друзей, чем у большинства людей:  
а) да;б) нечто среднее;в) нет.
34. Мне больше нравится читать:  
а) реалистические описания острых военных или политических конфликтов;  
б) не знаю, что выбрать;.  
в) роман, возбуждающий воображения и чувства.
35. Моей семье не нравится специальность, которую я выбрал:  
а) да;б) верно нечто среднее;в) нет.
36. Мне легче решить трудный вопрос или проблему:  
а) если я обсуждаю их с другими;б) верно нечто среднее;в) если обдумываю их в одиночестве.
37. Выполняя какую-либо работу, я не упокаиваюсь, пока не будут учтены даже самые незначительные детали  
а) верно;б) среднее;в) неверно.
38. «Удивление» относится к «необычный», как «страх» к:  
а) храбрый;б) беспокойный;в) ужасный.
39. Меня всегда возмущает, когда кому-либо ловко удается избежать заслуженного наказания:  
а) да;б) по-разному;в) нет.
40. Мне кажется, что некоторые люди не замечают или избегают меня, хотя не знаю, почему:  
а) верно;б) не уверен;в) неверно.
41. В жизни не было случая, чтобы я нарушил обещание:  
а) да;б) не знаю;в) нет.
42. Если бы я работал в хозяйственной сфере, мне было бы интересно:  
а) беседовать с заказчиками, клиентами;б) нечто среднее;в) вести отчеты и другую документацию.
43. Я считаю, что:  
а) нужно жить по принципу: «Делу время, потехе час»;  
б) нечто среднее между «а» и «в»;  
в) жить нужно весело, не особенно заботясь о завтрашнем дне.

44. Мне было бы интересно полностью поменять сферу деятельности:  
а) да;б) не уверен;в) нет.
45. Я считаю, что моя семейная жизнь не хуже, чем у большинства моих знакомых:  
а) да;б) трудно сказать;в) нет.
46. Мне неприятно, если люди считают, что я слишком невыдержан и пренебрегаю правилами приличия:  
а) очень;б) немного;в) совсем не беспокоит.
47. Бывают периоды, когда трудно удержаться от чувства жалости к самому себе:  
а) часто;б) иногда;в) никогда.
48. Какая из следующих дробей не подходит к двум остальным:  
а)  $\frac{3}{7}$ ;б)  $\frac{3}{9}$ ;в)  $\frac{3}{11}$ .
49. Я уверен, что обо мне говорят за моей спиной:  
а) да;б) не знаю;в) нет.
50. Когда люди ведут себя неблагоприятно и безрассудно:  
а) я отношусь к этому спокойно;б) нечто среднее;в) испытываю к ним чувство презрения.
51. Иногда мне очень хочется выругаться:  
а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.
52. При одинаковой зарплате я предпочел бы быть:  
а) адвокатом;б) затрудняюсь ответить;в) штурманом или летчиком.
53. Мне доставляет удовольствие совершать рискованные поступки только для забавы:  
а) да;б) нечто среднее;в) нет.
54. Я люблю музыку:  
а) легкую, живую;б) нечто среднее;в) эмоционально насыщенную, сентиментальную.
55. Самое трудное для меня - это справиться с собой:  
а) верно;б) не уверен;в) неверно.
56. Я предпочитаю планировать свои дела сам, без постороннего вмешательства и чужих советов:  
а) да;б) нечто среднее;в) нет.
57. Иногда чувство зависти влияет на мои поступки:  
а) да;б) нечто среднее;в) нет.
58. «Размер» так относится к «сумма», как «нечестный» к:  
а) тюрьма;б) грешный;в) укравший.
59. Родители и члены семьи часто придираются ко мне:  
а) да;б) верно нечто среднее;в) нет.

60. Когда я слушаю музыку, а рядом громко разговаривают:  
а) это мне не мешает, я могу сосредоточиться;  
б) верно нечто среднее;  
в) это портит мне удовольствие и злит меня.
61. Временами мне приходят в голову такие нехорошие мысли, что о них лучше не рассказывать:  
а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.
62. Мне кажется, интереснее быть:  
а) художником;б) не знаю, что выбрать;в) директором театра или киностудии.
63. Я предпочел бы одеваться скорее скромно, так, как все, чем броско и оригинально:  
а) согласен;б) не уверен;в) не согласен.
64. Не всегда можно осуществить что-либо постепенными, умеренными методами, иногда необходимо приложить силу:  
а) согласен;б) нечто среднее;в) нет.
65. Я любил школу:  
а) да;б) трудно сказать;в) нет.
66. Я лучше усваиваю материал:  
а) читая хорошо написанную книгу;б) верно нечто среднее;в) участвуя в коллективном обсуждении.
67. Я предпочитаю действовать по-своему, вместо того чтобы придерживаться общепринятых правил:а) согласен;б) не уверен;в) не согласен.
67. АВ так относится к ГВ, как СР к :  
а) ПО;б) ОП;в) ТУ.
69. Обычно я удовлетворен своей судьбой:  
а) да;б) не знаю;в) нет.
70. Когда приходит время для осуществления того, что я заранее планировал и ждал, я иногда чувствую себя не в состоянии это сделать:  
а) согласен;б) нечто среднее;в) не согласен.
71. Не все мои знакомые мне нравятся:  
а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.
72. Если бы меня попросили организовать сбор денег на подарок кому-нибудь или участвовать в организации юбилейного торжества:  
а) я согласился бы;б) не знаю, что сделал бы;в) сказал бы, что, к сожалению, очень занят.
73. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка:  
а) согласен;б) не уверен;в) не согласен.
74. Меня больше привлекает красота стиха, чем красота и совершенство оружия:

а) да;б) не уверен;в) нет.

75. У меня больше причин чего-либо опасаться, чем у моих знакомых:

а) да;б) трудно сказать;в) нет.

76. Работая над чем-то, я предпочел бы делать это:

а) в коллективе;б) не знаю, что выбрать;в) самостоятельно.

77. Прежде чем высказать свое мнение, я предпочитаю подождать, пока буду полностью уверен в своей правоте:

а) всегда;б) обычно;в) только если это практически возможно.

78. «Лучший» так относится к «наихудший», как «медленный» к:

а) скорый;б) наилучший;в) быстрееший.

79. Я совершаю много поступков, о которых потом жалею:

а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.

80. Обычно я могу сосредоточенно работать, не обращая внимания на то, что люди вокруг меня шумят:

а) да;б) нечто среднее;в) нет.

81. Я никогда не откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня:

а) да;б) затрудняюсь ответить;в) нет.

82. У меня было:

а) очень мало выборных должностей;б) несколько;в) много выборных должностей.

83. Я провожу много свободного времени, беседуя с друзьями о тех приятных событиях, которые мы вместе переживали когда-то:

а) да;б) нечто среднее;в) нет.

84. На улице я остановлюсь, чтобы посмотреть скорее на работу художника, чем на уличную ссору или дорожное происшествие:

а) да;б) не уверен;в) нет.

85. Иногда мне очень хотелось уйти из дома:

а) да;б) не уверен;в) нет.

86. Я предпочел бы жить тихо, как мне нравится, нежели быть предметом восхищения благодаря своим друзьям:

а) да;б) верно нечто среднее;в) нет.

87. Разговаривая, я склонен:

а) высказывать свои мысли сразу, как только они приходят в голову;

б) верно нечто среднее;

в) прежде хорошенько собраться с мыслями.

88. Какое из следующих сочетаний знаков должно продолжить этот ряд ХООООХХОООХХХ:

а) ОХХХ;б) ООХХ;в) Х000.

89. Мне безразлично, что обо мне думают другие:  
а) да;б) нечто среднее;в) нет.
90. У меня бывают такие волнующие сны, что я просыпаюсь:  
а) часто;б) изредка;в) практически никогда.
91. Я каждый день прочитываю всю газету:  
а) да;б) трудно сказать;в) нет.
92. К дню рождения, к праздникам:  
а) я люблю делать подарки;б) затрудняюсь ответить;  
в) считаю, что покупка подарков - несколько неприятная обязанность.
93. Очень не люблю бывать там, где не с кем поговорить:  
а) верно;б) не уверен;в) неверно.
94. В школе я предпочитал:  
а) русский язык;б) трудно сказать;в) математику.
95. Кое-кто затаил злобу против меня:  
а) да;б) не знаю;в) нет.
96. Я охотно участвую в общественной жизни, в работе разных комиссий и т. д.:  
а) да;б) нечто среднее;в) нет.
97. Я твердо убежден, что начальник может быть не всегда прав, но всегда имеет возможность настоять на своем:  
а) да;б) не уверен;в) нет.
98. Какое из следующих слов не подходит к двум остальным:  
а) какой-либо;б) несколько;в) большая часть.
99. В веселой компании мне бывает неудобно дурачиться вместе с другими:  
а) да;б) по-разному;в) нет.
100. Если я совершил какой-то промах в обществе, то довольно быстро забываю о нем:  
а) да;б) нечто среднее;в) нет.