МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Прикладная психология»

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

«Изучение психологических характеристик старшеклассников с разным типом эмоционального реагирования»

Студент _____ Баракшова Юлия Александровна
подпись

Руководитель _____ Тарасова Е.М.
подпись

Нормоконтролер _____ Тигунова М.С.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 01.07.2022 № 19)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 13.07.2022 №5)

Секретарь ГЭК _____ Тигунова М.С.
подпись

Пенза 2022

Содержание

Введение…….2

Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования

1.1. Проблема эмоций в психологии..……..7

1.2. Психологические особенности старшего школьного возраста....17

1.3. Описание исследуемых психологических характеристик..……..32

Глава 2. Изучение психологических характеристик старших школьников с разным типом эмоционального реагирования

2.1. Описание процедуры и методов исследования…….42

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных……..45

Выводы…….61

Заключение……..64

Список используемых источников……65

Приложение…….71

Введение

Эмоции участвуют во всех психических процессах и отражают отношение человека к миру и людям, к процессу и результатам его деятельности в форме субъективных переживаний. Любые проявления активности человека сопровождаются эмоциями.

Эмоции отражают смысл ситуации с точки зрения актуальной для субъекта потребности, а также значение предстоящего действия или деятельности, направленного на ее удовлетворение. Они воспринимаются человеком как его собственные внутренние переживания, которые транслируют другим людям состояние субъекта, и могут вызвать ответные эмоции.

Эмоции - личностные образования. Предметом эмоций становится все, что познается человеком как причина удовольствия-неудовольствия.

В развитии конкретного человека, в ходе его социализации чувства играют важную роль. Их можно отнести к факторам формирования личности, прежде всего, ее мотивационной сферы. Именно на основе эмоциональных переживаний появляются и закрепляются потребности человека и его интересы.

В ранней юности формируется способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир свои переживаний, что вызывает у молодых людей стремление к самоутверждению и самореализации.

Эмоции в этом возрасте в значительной мере связаны с общением. Недостаток опыта переживания эмоций и опыта общения приводят к тому, что юноша в основании своего эмоционального эталона ставит не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного человека.

Главной содержательной характеристикой эмоций и чувств в юношеском возрасте является направленность на будущее. Доминируют эмоции, связанные с ожиданием будущего, и это будущее по большей части окрашено позитивно.

Исследователи эмоциональной сферы отмечают такие ее особенности в период ранней юности, как многообразие переживаемых чувств, прежде всего, нравственных; возрастание устойчивости переживаний; расширение эстетических чувств; совершенствование обобщенных чувств.

Значимость общения в жизни старших школьников отражается на эмоциональной сфере. В общении старшеклассники направлены на поиск психологического комфорта, на сочувствие и сопереживание, на удовлетворение потребности в самоутверждении. Главная потребность, которая реализуется в общении, - потребность поделиться своими переживаниями.

Именно в юношеском возрасте закладываются основы той эмоциональности, которая характеризует человека в последующие годы. Это оптимальный возраст для реализации эмоционального потенциала. Именно в юности максимально проявляются те эмоции, на которые человек способен. В юности формируется общая эмоциональная направленность.

Проблема исследования связана с противоречием между большим числом психологических новообразований в эмоциональной сфере, которые формируются в период ранней юности, их значимостью для дальнейшего личностного развития и небольшим количеством исследований по изучению чувств и эмоций старшего школьника. Большая часть исследований этого возрастного периода связана с изучением интеллектуальной и мотивационной сфер.

Цель исследования - изучить психологические характеристики старшеклассников с разным типом эмоционального реагирования для

использования диагностических данных в работе педагога-психолога по проблемам личностного развития в период ранней юности.

Объект исследования – психологические характеристики учащихся старших классов.

Предмет исследования – различия в психологических характеристиках старшеклассников с разным типом эмоционального реагирования.

Гипотеза: старшеклассники с разным типом эмоционального реагирования – эйфорическим, рефракторным и дисфорическим - различаются по таким психологическим характеристикам, как направленность личности, тип рефлексии и уровень доверия в межличностных отношениях.

Для реализации цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи**:

1. Провести анализ психологической литературы по вопросам развития в период ранней юности; выделить и описать особенности эмоциональной сферы старшеклассников; проанализировать разные подходы к изучению эмоций в психологии;
2. Подобрать психодиагностические методики для изучения типа эмоционального реагирования и таких психологических характеристик старших школьников, как направленность личности, тип рефлексии и уровень доверия в межличностных отношениях.
3. Сформировать выборку и провести исследование психологических характеристик старшеклассников с разным типом эмоционального реагирования.
4. Проанализировать результаты исследования, интерпретировать выявленные различия, сформулировать выводы.

В качестве основного метода исследования применялся метод тестирования. В ходе диагностики использовались такие **методики**, как:

- методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды, автор В.В. Бойко;

- методика диагностики направленности личности Б. Басса;

- опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина, А.Ж. Салиховой;

- тест «Шкала доверия» М. Розенберга.

На первом этапе исследования проводилась диагностика типа эмоционального реагирования. На основе полученных данных общая выборка из 34 человек была разделена по критерию доминирующего типа эмоциональных реакций - эйфорического, рефракторного, дисфорического.

На втором этапе исследования изучались психологические характеристики испытуемых – направленность личности, тип рефлексии и доверие в общении.

В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования

1.1. Проблема эмоций в психологии

К эмоциям относятся чувства, аффекты, настроения и т.д. Они участвуют во всех психических процессах и отражают отношение человека к миру и людям, к процессу и результатам его деятельности в форме субъективных переживаний. Любые проявления активности человека сопровождаются эмоциями.

Благодаря эмоциям люди лучше понимают друг друга, и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение. Самым убедительным доказательством этому является тот факт, что представители разных культур, не находящиеся в контактах друг с другом, способны правильно воспринимать и оценивать эмоциональные состояния, настроения друг друга, что указывает на врожденный характер эмоций, на наличие генотипически обусловленной способности к пониманию у живых существ. Высшие животные и человек способны по выражению лица воспринимать и оценивать эмоциональное состояние друг друга. Это относится к общению живых существ не только одного вида, но и разных видов между собой.

Ученые доказали, что высшие животные так же, как и человек, способны не только понимать эмоциональное состояние своих соплеменников, но и сопереживать им. Известен эксперимент, где человекообразная обезьяна наблюдала за тем, как другая обезьяна проявляла чувство невроза. Такое же физиологическое состояние было впоследствии зафиксировано и в организме обезьяны - «наблюдателя» [47].

Но не все эмоционально-экспрессивные состояния являются врожденными. Многие из них человек приобретает в процессе жизнедеятельности, в ходе социализации.

В соответствии с теорией Ч. Дарвина, эмоции возникли в процессе эволюции как некий инструмент, с помощью которого живые существа определяют значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных потребностей [14]. Такие средства выражения эмоций, как мимика, жесты, пантомимика передают информацию о состоянии человека, о том, как он относится к происходящему. Кроме того, эмоции выполняют функцию воздействия за счет эмоционально-выразительных движений.

У человека и других высших животных такие эмоционально выразительные движения стали тонким инструментом обмена информацией. Такая система сигналов способствует передачи потребностной значимости происходящего. В ней отражается экспрессивная и коммуникативная функция эмоций.

Сущность эмоций заключается в непосредственном отражении отношений между мотивами деятельности и их реализацией. Эмоции выполняют функцию оценки хода и результатов деятельности человека, стимулируя и направляя ее. Они предвосхищают процесс удовлетворения потребности, находятся как бы в начале его.

Еще одна функция эмоций – мобилизационная. П.К. Анохин, указывая на интегративно-защитную роль эмоций, писал: «Производя почти моментальную интеграцию, (объединение в единое целое) всех функций организма, эмоции сами по себе и в первую очередь могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализация воздействий и конкретный механизм ответной реакции организма» [2, с.173].

Благодаря своевременно проявившейся эмоции, организм приспосабливается к окружающим условиям. Еще не определив частные конкретные параметры воздействия, организм в состоянии с большой скоростью реагировать на него.

В психологии в разных теориях эмоций наблюдаются некоторая терминологическая неоднозначность. В силу расхождений в терминах важно учитывать условность названий и использовать их на основе проверки того, что именно они обозначают.

Эмоциональные состояния подразделяются на эмоции, чувства и аффекты.

Эмоции отражают смысл ситуации с точки зрения актуальной для субъекта потребности, а также значение предстоящего действия или деятельности, направленного на ее удовлетворение. Эмоции могут вызываться не только реальными, но и воображаемыми ситуациями. Они воспринимаются человеком как его собственные внутренние переживания, которые транслируют другим людям состояние субъекта, и могут вызвать ответные эмоции.

Эмоции не всегда отражаются на внешнем поведении, могут быть незаметны для окружающих, если человек умеет их скрывать. Эмоциональный опыт человека как правило много шире, чем его опыт переживаний. Они не всегда осознаются, не смотря на то, что поведение связано с эмоциями. Эмоции способны предвосхищать события, которые еще не наступили, что связано с представлениями о пережитых ранее ситуациях.

Эмоции - личностные образования. Подчеркивая личностный характер эмоциональных процессов, В.К. Вилюнас отмечает, что предметом эмоций становится все, что познается человеком как причина удовольствия-неудовольствия [11].

Эмоции следуют за процессом актуализации мотива. Они, а не рефлексия, есть прямое отражение сложившихся отношений.

Чувства, в отличие от эмоций, внешне весьма заметны, носят предметный характер, поскольку связаны с представлением о некотором объекте. Чувства совершенствуются, развиваются, образуя со временем

несколько уровней, начиная от непосредственных чувств и заканчивая духовными ценностями и идеалами, которые относятся к высшим чувствам.

Чувства носят исторический характер. Они связаны с определенными объектами реальности, видами деятельности и окружением. Чувства различаются у представителей разных народов, по-разному выражались в разные эпохи. Их проявление связано с определенными социокультурными особенностями.

В развитии конкретного человека, в ходе его социализации чувства играют важную роль. Их можно отнести к факторам формирования личности, прежде всего, ее мотивационной сферы. Именно на основе эмоциональных переживаний появляются и закрепляются потребности человека и его интересы.

Чувства выполняют мотивирующую роль. Люди стремятся действовать так, чтобы подкрепить, усилить свои положительные чувства или вернуться к ним. Чувства связаны с работой сознания и произвольно регулируются.

В критических для человека ситуациях возникает особый вид эмоциональных состояний – аффект, который представляет собой закрепившийся в эволюции способ «аварийного» разрешения ситуации. Это может быть оцепенение, агрессия, бегство из ситуации и т.п.

Аффект сопровождается заметными изменениями поведения. Он не предшествует поведению, а возникает в результате уже совершенного действия или поступка, т.е. как бы сдвинут на его конец. Аффект выражает собой субъективную эмоциональную окраску действия с точки зрения того, в какой степени в итоге совершения данного поступка субъекту удалось достичь поставленной цели.

Аффекты протекают бурно, сопровождаются органическими изменениями и двигательными реакциями. Возникающий аффект тем сильнее, чем более сильным является исходный мотивационный стимул. И, чем большее усилий тратится на то, чтобы реализовать этот мотив, и чем

дальше отстоит от него полученный результат, тем сильнее аффект. Переживаемые аффекты формируют так называемые аффективные комплексы, которые отражают целостность восприятия некоторых ситуаций.

Аффекты чаще всего препятствуют адекватной организации поведения. При этом они способны оставить сильные и устойчивые следы в памяти человека. Если работа эмоций и чувств связана преимущественно с кратковременной и оперативной памятью, то аффекты – с долговременной. Все эмоциональное напряжение, накопленное за время переживаемой неудовлетворенной потребности, суммируется и со временем может привести к сильной эмоциональной разрядке, снимающей напряжение. За аффектом часто следует ощущение усталости, подавленности.

Наиболее распространенным видом аффектов является стресс - состояние сверхсильного и пролонгированного психологического напряжения. Чем продолжительнее стресс, тем сильнее его отрицательное влияние он оказывает на психологическое и физическое состояние человека.

К числу наиболее сложных, качественно своеобразных эмоциональных состояний относится страсть. Это состояние присуще только человеку и представляет собой концентрацию эмоций, мотивов и чувств, которая возникает вокруг определенного вида деятельности или объекта. Как писал С.Л. Рубинштейн, «страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности помыслов и сил личности, их направленность на единую цель... Страсть означает порыв, увлечение, ориентацию всех устремлений и сил личности в едином направление, сосредоточении их на единой цели» [45, с. 176].

Изменения жизнедеятельности человека, эмоции выражаются в целом ряде внешних проявлений. Эмоции проявляются в выразительных движениях: мимике и пантомимике, а также так называемой вокальной (голосовой) мимике. Переживая радость, человек улыбается, смеется, глаза

его блестят, руки и ноги не находят покоя. В состоянии сильного гнева хмурятся брови, лицо краснеет, голос становится угрожающим.

Для выражения наиболее глубоких и сложных эмоций, и чувств человечество в процессе развития создало искусство: музыку, живопись, скульптуру, поэзию. Произведения искусства, отражая чувства художников, писателей, композиторов всегда волнуют, вызывают у людей ответные эмоциональные реакции.

Зачем человеку такое большое разнообразие эмоциональных реакций? И чем отличаются механизмы возникновения и проявления одного эмоционального состояния от другого? Как объяснить, почему именно данный объект или ситуация вызывает эту конкретную, а не другую эмоцию? Это связано с раздражителем или со спецификой определенных мозговых структур?

У. Джеймс связывал причину разнообразия эмоциональных реакций с бесчисленным множеством рефлекторных актов, которые возникают под влиянием внешних объектов и обстоятельств. Рефлекторные действия могут варьировать до бесконечности, поэтому и психические отражения этих физиологических изменений – эмоции - многовариативны.

Попытки классифицировать эмоции предпринимали многие ученые. Каждая классификация имеет свой критерий. В основе классификации Т. Брауна лежит признак, связанный со временем. Он разделил эмоции на непосредственные, проявляемые в настоящий момент времени, эмоции, связанные с прошлым - ретроспективные, и с будущим - проспективные.

Известна классификация Л. Рида, основанная на отношении к источнику действия. Автор этой классификации делил эмоции на три группы:

- инстинкты и привычки – в их основе лежит механическое начало;
- желания, аффектации - эмоции «с животным началом»;
- самолюбие, долг и пр. - эмоции «с рациональным началом».

В классификации Д. Стюарта инстинкты, привычки, желания и аффектации объединены в один класс инстинктивных эмоций. А. Бен выделял двенадцать классов эмоций. А В. Вундт считал, что число эмоций настолько велико, что язык не располагает достаточным количеством слов для их обозначения.

Э. Титченер имел противоположную точку зрения. Он все эмоциональные состояния относил к двум группам - удовольствие и неудовольствие, и считал, что А. Вундт не дифференцировал два различных явления - чувства и чувствование. По мнению Титченера, кажущаяся видимость существования большого количества чувств связана с тем, что эмоциональный тон может сопровождаться бесконечным числом комбинации ощущений, образуя соответствующее число чувствований.

Сложность задачи классификации эмоций связана с тем, что трудно определить, является ли определенная эмоция самостоятельным видом или это обозначение одной и той же эмоции разными словами. П.В. Симонов отмечал, что ни одна из разработанных классификаций эмоций не стала эффективным инструментом дальнейших исследований и уточнений. Все предложенные классификации были построены на понимании эмоций как силы, непосредственно направляющей поведение [48].

П.В. Симонов считал, что классифицировать эмоции следует, исходя из потребностей, которые вызывают появление этих эмоций [48]. Такой же позиции придерживался и Б.И. Додонов [16]. Он считал, что создать универсальную классификацию эмоций невозможно, поскольку классификация, пригодная для решения одного круга задач и прооблем, оказывается недейственной при решении других.

На основе деления потребностей на базовые и вторичные, все эмоции подразделяются на первичные - радость, страх и вторичные - интерес, волнение.

Б.И. Додонов создал классификацию эмоций, включив в нее не все, а только для те, в которых человек чаще всего испытывает потребность. Основой этой классификации являются мотивы, которым служат те или иные эмоции. Предложенная Б.И. Додоновым классификация касается только «ценных», по терминологии автора, эмоций. Ниже приведено краткое описание десяти выделенных эмоций.

- Альтруистические эмоции связаны с желанием приносить кому-то радость, и проявляются в сопереживании чувствам другого человека, а также в чувствах нежности, умиления.

- Коммуникативные эмоции возникают на основе потребности во взаимодействии, аффилиативной потребности. При этом в процессе общения не всякая эмоция является коммуникативной, а только те из них, которые возникают как реакция на желание партнера общаться, делиться переживаниями. К коммуникативным эмоциям Б.И. Додонов относит чувство симпатии, уважения, признательности, желание признания и одобрения.

Эстетические эмоции, по мнению автора классификации, проявляются в переживании чувства прекрасного, красивого, возвышенного или величественного. К ним относятся также лирические чувства, чувство светлой грусти, приятные эмоции, связанные с воспоминанием о прошлом.

Глорические эмоции связаны с желанием самоутвердиться, завоевать признание, славу, почет. Такие эмоции доминируют у людей, ориентированных на всеобщее внимание и восхищение. Глорические эмоции проявляют себя в чувстве уязвленного самолюбия, в желании взять реванш, в чувстве превосходства.

Праксические эмоции связаны с деятельностью, ее результатом. Проявляются в желании добиться успеха, в чувстве напряжения в процессе достижения цели, в удовлетворенности от достигнутого.

Пугнические эмоции связаны с потребностью в преодолении опасности, с интересом к борьбе, сопротивлению. Они проявляются в

стремлении к переживанию острых ощущений в ситуациях, связанных с риском, опасностью, требующих мобилизации своих возможностей. К ним относится и чувство спортивного азарта, так называемая «спортивная злость».

Гностические эмоции - это то, что называют интеллектуальными чувствами. Они связаны с потребностью в новом знании, новой информации, со стремлением понять суть явления, выявить причинно-следственную связь. Такие эмоции возникают в проблемных ситуациях, а проявляются в чувстве удивления, недоумения, в стремлении преодолеть противоречие, найти ответ на вопросы, решить задачу, прояснить ситуацию, а также в радости удачного решения интеллектуальной задачи или разрешения когнитивного противоречия.

Гедонистические эмоции связаны с потребностью в физическом и душевном комфорте. Они выражаются в чувстве наслаждения приятными физическими ощущениями, в чувстве беззаботности и безмятежности.

Акизитивные эмоции связаны с потребностью в накоплении, коллекционирования, приобретения. Проявляются акизитивные эмоции в ситуациях приобретения новой вещи, пополнения своей коллекции, в ситуациях обозрения своих накоплений.

Романтические эмоции отражают стремление к чему-то необычному, таинственному, загадочному. Проявляются в ожидании «чуда», в стремлении к тайне, к постижению неизведанного [16].

К. Изард выделил десять основных эмоций: гнев, презрение, отвращение, дистресс, страх, вину, интерес, радость, стыд и удивление. Он отнес их к базовым, и высказал свою точку зрения о том, какими характеристиками должны обладать базовые эмоции. По его мнению, они возникли в результате эволюционно- биологических процессов; имеют отчетливые и специфические нервные субстраты; проявляются в мимике человека - мышечных движениях лица; вызывают отчетливое, специфическое

и осознанное переживание; оказывают организующее и мотивирующее воздействие и способствуют адаптации человека [18, с.72]

Известна также классификация Р. Плутчика, который выделил восемь базисных эмоций, при этом разделил их на биполярные пары: гнев – страх, печаль – радость, отвращение – удивление, предвкушение (ожидание)– доверие [50].

Р. Плутчик разделил также эмоции на первичные и вторичные. Вторичные эмоции представляют собой комбинацию из двух или нескольких первичных эмоций. К вторичным эмоциям он отнес:

- гордость (гнев + радость);
- любовь (радость + принятие);
- любопытство (удивление + принятие);
- скромность (страх + принятие).

Следует отметить, что при таком делении в эмоции попадают и чувства, и нравственные качества.

В.К. Вилюнас разделил эмоции на ведущие и ситуативные. Ситуативные эмоции - производные от ведущих.

К ведущим эмоциям относятся переживания, которые возникают при актуализации какой-то потребности. Они побуждают к деятельности и отвечают за её общую направленность. При этом ведущие эмоции значительной мере определяют направленность других эмоций.

Ситуативные эмоции направлены на обстоятельства, связанные с удовлетворением потребностей. Они возникают на основе ведущей эмоции, в процессе деятельности, и выражают мотивационную значимость условий удовлетворения потребности [11].

Анализируя ситуативные эмоции, В.К. Вилюнас отдельно выделил класс эмоций успеха – неуспеха. В этом классе были выделены подклассы:

- Эмоции, констатирующие успех-неуспех. Они отвечают за смену стратегий поведения.

- Эмоции, предвосхищающие успех–неуспех. Они формируются на основе констатирующих эмоций в результате ассоциации их с деталями ситуации. При повторении ситуации эти эмоции позволяют предвосхищать события и побуждают человека действовать в определенном направлении.

- Эмоции, обобщающие успех-неуспех. Они возникают в результате оценки деятельности в целом.

Итак, к базовыми эмоциям исследователи относят такие, которые имеют филогенетические корни и имеются не только у человека, но и у других высших животных. Такие эмоции, как стыд и вина присущи только человеку и к ним не относятся.

Что касается вопроса классификации эмоций, то всеохваывающей единой классификации эмоциональных явлений нет. В существующих на сегодняшний день классификациях выделен какой-то критерий, по которому эмоциональные явления объединяются в группы и одновременно отделяются от других. Такими критериями могут быть механизмы появления эмоций, причины их возникновения, знак переживаний, интенсивность и устойчивость проявлений, мотивирующая сила и т.д.

1.2. Психологические особенности старшего школьного возраста

В отечественной психологии тот или иной этап развития рассматривается как относительно замкнутый возрастной период, значение которого определяется его местом в общем цикле развития. На каждом из них общие законы развития проявляются в качественных преобразованиях – новых психических свойствах и качествах личности. Тот или иной этап развития обладает особой чувствительностью к развитию определенных психических процессов, качеств личности, и, следовательно, к определенному типу и формам воздействия.

Каждый возрастной период подготавливает человека на более высокую ступень развития. Старший школьный возраст - это период между отрочеством и ранней зрелости, когда человек проходит путь от неуверенного, непоследовательного подростка, притязающего на взрослость, до действительного повзросления.

В старшем школьном возрасте на первый план выходит проблема выбора жизненного пути и жизненных ценностей. Старшеклассники активно формируют внутреннюю позицию по отношению к другим людям и себе, к моральным и духовным ценностям. Внутренняя работа проходит в направлении сопоставления конвенциональных ценностей и своих собственных ценностных ориентаций и потребностей. Происходит ревизия норм, правил и ценностей, которые определяли поведение человека на более ранних этапах развития [26].

В этот период становится более устойчивой Я-концепция. Развитие познавательных процессов и интеллектуальных возможностей приводит к усложнению и одновременно к дифференциации Я-концепции. В ранней юности появляется способность различать реальные возможности и их желаемое состояние. В это период молодой человек сталкивается с противоречивостью требований, исходящих от социальной среды, и своих интересов, притязаний, потребностей и возможностей. Взрослое окружение нередко предъявляет претензии к поведению подростков и старшеклассников. Их упрекают в чрезмерной независимости и одновременно требуют послушания и конформности. С этим связан ролевой конфликт и переживаемая старшеклассником статусная неопределенность, что отражается в его Я-концепции [21].

Американский социолог Дж. Коуэлмэн выделил два типа объяснений проблем данного возрастного периода: психоаналитические и социально-психологические [24]. С точки зрения психоанализа ранняя юность интерпретируется как период исключительной чувствительности, что

обусловлено пробуждением сил, имеющих инстинктивную природу. Проблемы адаптации, непоследовательность поведения объясняются внутренними конфликтами, связанными с необходимостью разорвать сложившиеся в детстве эмоциональные связи для построения системы новых, взрослых эмоциональных отношений уже за пределами ближайшего окружения. По мнению П. Блоса, для сохранения эмоционального равновесия поведение молодого человека должно отвечать более ранним этапам его развития – на первый план выходит механизм регрессии [7]. В юности регрессия проявляется в склонности к идеализации отдельных личностей, в амбивалентности поведения юноши, колебаниях от одного полюса к другому. Все это составляет сложную картину переходного периода от размытого «Я» к индивидуальной автономии и сформированной идентичности.

В социально-психологическом подходе основными понятиями в анализе возрастного периода являются социализация и роль. В рамках этого подхода анализируется, каким образом нормы и ценности общества воздействуют на ожидания молодого человека. Процессы социализации приобретают ведущее значение в период юности, что связано с возросшими интеллектуальными возможностями, с расширением диапазона ролевого выбора, увеличением круга общения. В юности открываются возможности экспериментирования в области социально-ролевого поведения, и главной особенностью развития на этом возрастном этапе является смена социальных ролей.

Сегодня молодое поколение находится в центре водоворота противоречивых, конфликтующих ценностей, ролевых ожиданий, что усугубляет неопределенность процесса социализации и усложняет задачу освоения «взрослых» ролей. Сторонники социально-психологического подхода видят причину проблем юношеского возраста в противоречивости социальных воздействий, которым характеризуется современное общество.

Соединение двух подходов отражено в теории Э. Эриксона. Суть теории заключается в том, что процессы биологического созревания взаимодействуют с социальными ролями на протяжении всей жизни человека. На каждой стадии развития это взаимодействие ведет к возникновению возрастного кризиса. Каждый из выделенных Э. Эриксоном кризисов рассматривается как поворотная точка в процессе развития личности. Развитие в теории Эриксона трактуется как ряд последовательно сменяющихся стадий, каждая из них характеризуется специфическим кризисом в отношениях личности с окружающим миром. Основное направление развития связано с формированием идентичности. Именно в ранней юности происходит интенсивное формирование идентичности в противовес ролевой неопределенности личности [59].

Источником формирования чувства идентичности служат различные способы идентификации, связанные с особенностями развития в детстве. Ценности и правила, усваиваемые детьми, отражают, прежде всего, ценности и мораль их родителей, а переживание значимости собственной личности определяется отношением родителей к ним.

Вне семьи, в других институтах социализации мир для ребенка значительно расширяется, он начинает усваивать ценности, разделяемые его сверстниками, и критерии оценок, предъявляемые учителями и другими дистантными взрослыми.

В подростковом возрасте начинает формироваться единая картина мира, в которой все эти ценности и оценки синтезируются. Формирование идентичности значительно затрудняется, если ценности родителей, учителей и сверстников не согласуются между собой.

Идентичность, по определению Э. Эриксона, имеет субъективные и объективные аспекты. К субъективным относятся личностные характеристики, а к объективным - социальные условия, отражающиеся

множественностью восприятия человека разными людьми, в сознании которых есть его специфический образ [59].

В течение всей жизни продолжается формирование личностной и социальной идентичности. Это активный перманентный творческий процесс. По мнению Э. Эриксона, для достижения чувства идентичности в юности человек должен научиться быть в высшей степени самим собой в тех случаях и ситуациях, когда он больше всего значим для других. При этом эти «другие» наиболее значимымы для него.

Нередко человек в юности, в возрасте, в котором выбор идентичности становится необходимым, оказывается неготовым к нему. В этой ситуации юноша может прибегнуть к «психосоциальному мораторию», т.е. к продлению периода перехода к взрослости. Такой уровень сформированности идентичности характеризуется относительно пассивным ожиданием момента, когда человеку представится возможность найти себя.

На пересечении психоаналитического и социологического подходов юность можно определить как период сочетания физической зрелости с социальной незрелостью.

В ходе развития в период юности происходит переоценка человеком самого себя в отношениях с окружающими и с обществом в целом. Отношения пересматриваются по всем аспектам - физическим, социальным и эмоциональным.

В юности меняются способы самоопределения и поиск идентичности разрешается по-разному. После периода экспериментирования и моральных исканий часть молодых людей начинает вырабатывать жизненные цели и продвигаться к ним. Другие не проходят кризис идентичности, некритично принимают ценности своей семьи и общества, оставаясь на уровне «предопределенной идентичности».

Э. Эриксон выделил следующие варианты формирования неадекватной идентичности:

- Уход от близких взаимоотношений. Этот вариант часто связан с тревогой по поводу своей неустойчивой идентичности. Молодой человек боится, что его, и без того неустойчивая идентичность, пошатнется еще больше. В этом случае нередко избираются формализованные отношения или даже самоизоляция.
- Неспособность (нежелание) строить планы на будущее, что связано с боязнью перемен и взросления, что усугубляется осознанием неизбежности перемен.
- Боязнь деятельности, что также связано с боязнью занижения самооценки, с неустойчивой идентичностью. Результат деятельности может быть далек от задуманного, и в этом случае переживание итогов может существенным образом поколебать уверенность в себе, снизить и без того неустойчивую самооценку. Этот вариант приводит к тому, что молодой человек не использует свои внутренние ресурсы в продуктивной и полезной для себя деятельности.
- Негативная идентичность проявляется в сопротивлении, отрицании всего, что предлагает юноше ближайшее окружение. Нередко молодой человек в своем негативизме стремится найти идентичность прямо противоположную той, которую разделяют его родители и другие люди, по отношению к которым он проявляет реакции эмансипации [59].

В норме в юности происходит личностная интеграция, по достижении которой молодой человек вновь обретает ощущение адекватности того пути, по которому он продвигается. Наличие идентичности предполагает устойчивость самовосприятия индивида. Личностная интеграция затруднена в случаях, когда на предшествующих этапах развития человек испытывал чувство незащищенности, нарушенного равновесия, недоверия к миру.

Для решения психологических проблем, закономерных для ранней юности, необходима способность к формально-логическому мышлению. Этот уровень развития позволяет юноше более объективно оценивать свой

опыт, опыт других людей, оценивать свои возможности и более реалистично судить о мотивах действий окружающих.

На основе описания Э. Эриксоном аспектов формирования идентичности, другие исследователи решали задачу количественного изучения идентичности, проверяли разработанные им представления.

Известна методика Дж. Марчиа, в которой выделены четыре стадии (уровня) развития идентичности:

- Неопределенная идентичность – не пройден кризис идентичности, нет определенных убеждений, не выбрано направление развития, нет устойчивых планов.

- Предопределенная идентичность - кризис еще не наступил, но цели определены, которые в основном являются отражением выбора, сделанным другими людьми.

- Мораторий – собственно стадия кризиса, для которой характерно изучение индивидом возможных вариантов развития в надежде отыскать свой собственный.

- Достигнутая идентичность – кризис пройден, обретено устойчивое представление о себе, есть внутренние ориентиры, на основе которых человек выбирает для себя род занятий и мировоззренческую позицию.

Эти стадии представляют собой логическую последовательность развития, однако не всегда каждая из них является необходимым условием для последующего процесса формирования идентичности. К закономерностям развития в период ранней юности относится нормативный кризис юношеского возраста. Вместе с тем, прохождение кризиса во многих отношениях имеет индивидуальную траекторию.

Развитие в юности связано с развитием Я концепции.

В ряде исследований были получены данные, свидетельствующие об относительной устойчивости Я-концепции в юности. Было доказано, что в период от 15 до 17 лет существенных изменений в образе Я не

происходит [52]. Установлено также, что лица юношеского возраста с негативным образом Я обладают менее устойчивым самовосприятием, чем испытуемые с позитивным образом Я. При этом последние составляют большинство.

Между ранней и поздней юностью различия незначительные: снижается неловкость и застенчивость, возрастает уровень самооценки, которая становится более устойчивой, однако в оценке отдельных качеств собственной личности особых изменений не происходит. Многие исследователи подросткового и юношеского возраста отмечают, что пубертат сам по себе не действует на Я-концепцию, но повышает чувствительность и уязвимость личности, что при определенных обстоятельствах может оказывать неблагоприятное воздействие на самосознание личности.

В подростковом возрасте самооценка определяется, исходя из внешних стандартов, а в старшем школьном возрасте у индивида появляются собственные представления о том, что является для него наиболее важным. К окончанию школы юноша оценивает себя уже с точки зрения своих внутренних представлений и роль значимых других несколько снижается.

Одной из важных характеристик возрастного периода являются представления человека о себе в настоящем и будущем, что связано с проблемой устойчивости Я-концепции.

В юности уровень устойчивости Я-концепции тесно связан со способностью молодого человека включить представления о себе в будущем в картину своего актуального «Я». Дж. Коулман провел ряд исследований, результаты которых свидетельствуют о том, что если процент негативных Я-концепций, относящихся к настоящему времени, в каждой возрастной группе был более или менее одинаковым, то процент негативных и тревожных представлений о себе в будущем резко возрастает к окончанию школы [24]. Исследования Дж. Коулмана свидетельствуют также о том, что характер

представлений о будущем в юности зависит также от пола. У юношейс будущим связано больше опасений, чем у девушек [24].

Способность включать представления о себе в будущем в картину своего актуального «Я» связана и с уровнем интеллектуального развития. Когнитивные ограничения сужают поле самосознания человека, снижают способность к самопониманию. Высокий уровень интеллектуального развития расширяет горизонт сознания юноши, делает доступным такие ресурсы познания и самопознания, которые ранее были ему неведомы. Основой развития интеллектуального Я в этот период является формирование способности абстрагирования. Она является необходимой предпосылкой как дифференциации образа Я и представлений об окружающем мире. Способность к абстрагированию, характерная для юношества, является также условием перехода от сознавания внешних проявлений поведения к сознаванию личностных детерминант поведения, что способствует личностной интеграции уже на более высоком уровне. Таким образом, для старшего школьного возраста характерно качественное изменение Я-концепции, обусловленное резким возрастанием способности абстрагировать и интегрировать информацию о себе.

Э. Эриксон рассматривает развитие личности как процесс, в котором взаимодействуют биологические, психологические и социальные факторы жизни человека. Для установления между ними гармонических отношений представители каждого пола должны использовать свое тело соответственно его биологической функции. В юности для девушки немаловажным фактором подкрепления чувства своего Я становится физическая привлекательность, проявляющаяся в межличностных отношениях. У юноши позитивное самоощущение развивается, если его активная деятельность оказывается успешной.

Задержки и отклонения в физическом развитии могут оказать негативное воздействие на формирование Я-концепции старшеклассника.

Отставание физического созревания является препятствием для гармоничного развития личности, прежде всего, в силу процессов идентификации с культуральными стандартами телосложения и внешности, закрепленными в обществе.

В ранней юности формируется способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир свои переживаний, что вызывает у молодых людей стремление к самоутверждению и самореализации.

Наиболее популярными у старшеклассников являются мотивы, связанные с собственной личностью, причем достаточно большой процент составляют мотивы саморазвития. Что касается мотивов учения, то оказывается, что выпускники школы более озабочены данной проблемой, чем девяти- и десятиклассники. Учащиеся выпускных классов придают большое значение успешной сдаче ЕГЭ. При этом мотивация, связанная с будущей профессиональной деятельностью выражена слабо. Несколько заметнее она у юношей.

На основе данных ряда исследований были сделаны следующие выводы: 1) наиболее характерна для старшеклассников мотивация, направленная на собственную личность; 2) второе место занимает мотивация общения; 3) тройку лидирующих мотивов замыкает деловая мотивация, связанная с реализацией учебных задач и профессиональными планами. К окончанию школы обнаруживается тенденция к относительному росту деловой мотивации за счет некоторого снижения мотивации общения. Прежде всего, это характерно для юношей, девушки же удерживают приоритетную значимость мотивации общения.

Мотивация учения в старшем школьном возрасте традиционно подразделяется на мотивы самоопределения, познавательные мотивы, мотивы саморазвития и мотивы общения.

Мотивы саморазвития связаны с представлением старших школьников о будущем – о профессии и жизни в целом. Познавательные мотивы связаны с интересом к содержанию учебных предметов или к процессу учебной деятельности, часто они сочетаются. Учебные интересы старшеклассников во многом определяются профилем дальнейшего образования. Концентрируясь на определенных учебных предметах, школьники начинают придавать значение не только их содержанию, но и качеству преподавания, и личности учителя. Общение с некоторыми педагогами выходит за рамки учебного процесса.

Мотивы саморазвития отражают направленность на будущее, наличие у старших школьников определенных жизненных планов, на выработку в ходе учебной деятельности определенных личностных качеств - волепроизвольность, целеустремленность и проч. Мотивы общения связаны с настоящим временем, в них отражаются мотивы самоутверждения, избегания неприятностей и т.д. При этом мотив самоутверждения проявляется и в познавательной деятельности и в мотивах выбора профессии. Нередко он бывает связан с неудовлетворенностью собой, с нереализованной потребностью в самоуважении. Ранней юности свойственно стремление изменить что-то в себе и во мнении окружающих о себе. В процессе школьного обучения удовлетворение этой потребности осуществляется, прежде всего, за счет достижения заметных для окружающих успехов в учебной и других видах деятельности.

Мотив общения со сверстниками к окончанию школы нередко отступает на задний план. Это касается общения именно с одноклассниками, но не общения вообще. Включенность старшеклассников во внешкольные коллективы, расширение круга интересов учащихся приводит к некоторому снижению общения с одноклассниками. Однако, определенная привязанность к сложившимся отношениям с классом, к общему эмоциональному комфорту сохраняется.

Кроме того, традиционно в психологии выделяют два устойчивых типа мотивации - мотивации успеха и мотивации боязни неудач. Мотивация успеха однозначно позитивна. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать срыва, неудачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится в данном случае определяющим.

Таким образом, как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности мотивация представляет значительный интерес в раннем юношеском возрасте, поскольку никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с подростком, юношей невозможно без учета особенностей его мотивации.

Отдельно остановимся на описании эмоциональной сферы старших школьников. Эмоции в этом возрасте в значительной мере связаны с общением. Содержание и характер эмоциональных реакций определяется личностной значимостью отношений к окружающим - сверстникам, взрослым. Как отмечает В.Н. Куницына, недостаток опыта переживания эмоций в профессионально-учебной деятельности и опыта общения приводят к тому, что юноша в основании своего эмоционального эталона ставит не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного человека [27].

К юношескому возрасту возрастает способность к вербальному обозначению таких базовых эмоций, как страх и радость. Синонимический словарь синонимов, обозначающих эти эмоции, увеличивается. Знания об эмоциях становятся все более опосредованными отношениями к этим эмоциям [27; 28].

Главной содержательной характеристикой эмоций и чувств в юношеском возрасте является направленность на будущее. Доминируют

эмоции, связанные с ожиданием будущего, и это будущее по большей части окрашено позитивно.

Исследователи эмоциональной сферы отмечаю следующие ее особенности в период ранней юности:

- многообразие переживаемых чувств, прежде всего, нравственных;

- возрастание устойчивости переживаний;

- усиление эмпатических тенденций, повышение способности откликаться на чувства других людей;

- расширение эстетических чувств, развитие восприимчивости к красоте, изяществу и т.п.;

- устойчивость и глубина дружеских отношений, значимость равенства отношений, преданности и обязательств в дружбе;

- появление любви – разнообразного в своих переживаниях чувства.

Значимость общения в жизни старших школьников отражается на эмоциональной сфере. Феномен «ожидания общения» проявляется в постоянной готовности к контактам, расширении круга общения. В общении старшеклассники направлены на поиск психологического комфорта, на сочувствие и сопереживание, на удовлетворение потребности в самоутверждении. Главная потребность, которая реализуется в общении, - потребность поделиться своими переживаниями.

Общение со сверстниками в ранней юности - это специфический вид эмоционального контакта, который дает ощущение благополучия, внутреннего баланса, взаимопомощи и потому способствует социально-психологической адаптации к миру взрослых [23].

Общение со сверстниками удовлетворяет не только потребность в в принадлежности, но и потребность в обособлении. У многих старшеклассников проявляется стремление к уединению, самодостаточности.

Юношеская дружба является своеобразной формой эмоциональной поддержки, что объясняет плотность «живого» общения и телефонных разговоров.

При появлении любви эмоциональная напряжённость юношеской дружбы снижается. Юношеская любовь – сильное эмоциональное переживание, но часто не очень продолжительное. Проблемы в отношениях с любимым человеком нередко в этом возрасте вызывают депрессивное состояние. Для юноши очень важно, чтобы рядом оказался человек, с которым можно поделиться своим переживанием.

Отношения со взрослыми отличаются тревожностью, настороженностью. Такие чувства вызывает всякое вмешательство в личные дела, принуждение. Но тактичная поддержка со стороны взрослого принимается с благодарностью и понимается как доверие к личности.

Выделяют три типа ситуаций, которые являются источником тревожности в этом возрасте:

- ситуации, связанные со школой, в большой мере с общением с учителями;

- ситуации, которые актуализируют представления о себе;

- ситуации общения.

Выявлена прямая зависимость между стилем родительского воспитания и уровнем тревожности старшеклассников. Так, стилями родительского воспитания, которые усиливают тревожность, являются:

- низкий уровень принятия, особенно со стороны матери;

- выраженная авторитарность при навязывании чувства вины;

- эмоциональная дистантность;

- непоследовательность педагогических приемов.

Эти исследовательские данные указывают на то, что при выраженном стремлении к независимости в юности сохраняется глубинная связь с родителями и старшеклассник нуждается в психологической поддержке с их

стороны. Стремление к независимости сочетается с желанием продлить зависимость, любовь переплетается с протестом. Конфликты связаны с различиями в оценке социальных норм и форм поведения, духовных ценностей.

В этом возрасте обнаруживается проблема коммуникативной компетентности. Наибольшую сложность в этом возрасте представляют ситуации, в которых 1) нужно оказать поддержку другому человеку; 2) принять поддержку и сочувствие; 3) ситуации, связанные с необходимостью реагировать на задевающее, провокационное поведение; 4) ситуации несправедливой критики.

Именно в юношеском возрасте закладываются основы той эмоциональности, которая характеризует человека в последующие годы. Это оптимальный возраст для реализации эмоционального потенциала. Именно в юности максимально проявляются те эмоции, на которые человек способен. В этом же возрасте совершенствуются обобщенные чувства (чувство юмора, чувство прекрасного).

В юности формируется общая эмоциональная направленность. Выделяют романтический тип (стремление к таинственному, неизвестному), альтруистический, коммуникативный, праксический (стремление к цели, удовольствие от достижений), гностический (направленность на решение сложных познавательных проблем), эстетический (наслаждение прекрасным), пугнический тип (привлекают опасности, ситуации риска), глорический тип (стремление к тому, чтобы ими восхищались, часто обнаруживается у людей с комплексом неполноценности), акизитивный тип (получает удовольствие от накопления чего-либо), гедонический тип (стремление к комфорту как физическому, так и душевному).

В юности формируется эмоциональная культура, которая выражается и в умении выражать свои чувства.

1.3. Описание исследуемых психологических характеристик

Одной из характеристик, исследуемых в данной работе, является рефлексия. В ходе исследования диагностировались ее типы.

Развитие в отечественной психологии конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, было подготовлено проработкой данного понятия И.М. Сеченовым, Б.Г. Ананьевым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и другими сначала на теоретическом уровне психологического знания в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы - самосознания. И сейчас понятие «рефлексия» привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления, памяти, сознания, личности, общения [39].

Рефлексия, как устойчивая личностная характеристика, может иметь следующие уровни:

- Арефлексия - сосредоточенность только на внешнем объекте, отсутствие самоконтроля. Может быть адаптивной в ситуациях практического действия, которые требуют быстрой, «нерассуждающей» активности.

- Интроспекция - глубокая сосредоточенность на своем собственном состоянии, своих переживаниях. Интроспекция связана с психологически неблагоприятными последствиями направленности сознания на себя. В ситуациях практической деятельности интроспективная «ориентация на состояние» препятствует самой деятельности и уступает арефлексивной «ориентации на действие». Обращенность на себя, внутренняя погруженность продуктивна в контексте психотерапии.

- Системная рефлексия - способность к самодистанцированию, умение видеть себя со стороны, что позволяет одновременно охватывать полюс субъекта и полюс объекта.

- Квазирефлексия - отрыв от реальности, преобладание направленности на объект, не имеющий отношения к актуальной ситуации. Квазирефлексия является в большей степени формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, или ситуации, разрешение которой не просматривается.

Наиболее адаптивной из этих форм рефлексии является системная рефлексия. В ней направленность сознания на себя происходит не за счет, а в дополнение к направленности на внешнюю ситуацию. Системная рефлексия представляет собой полноценную разновидность рефлексии, которая в полной мере выполняет приписываемые рефлексии позитивные функции.

Другие разновидности являются психологически недостаточными.

В работе также исследовалась такая психологическая характеристика, как направленность личности.

Понятие направленности личности чаще всего трактуется в контексте ее мотивационной структуры. Исходя из того, что в ранней юности формируется качественно иная структура мотивов и интересов, мы рассматриваем направленность личности, как устойчивое доминирование преобладающих мотивов поведения и как интегральное образование, которое отображает целостное проявление личности.

Направленность личности определяется в психологии как совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и т.п, ориентирующих человека на определенное поведение, конкретную деятельность, на способы достижения цели. Все виды направленности личности отражаются в своеобразии интересов личности, приоритетах и пристрастиях, установках, склонностях и идеалах [33].

Направленность личности формируется на разных этапах онтогенеза с разной степенью интенсивности. Большое влияние на формирование личностной направленности оказывает включенность в процесс обучения и другие виды общественно полезной деятельности, и, конечно же, в процесс взаимодействия с другими людьми.

Выделяют и диагностируют, в основном, три вида направленности личности: направленность на себя, направленность на задачу и направленность на взаимодействие.

Направленность на себя отражает преобладание в структуре мотивационной сферы личности мотивы и потребности собственного благополучия. У субъекта с этим видом направленности ярко проявляется центрация на себе самом, своих чувствах и переживаниях. Доминирование этой направленности проявляется в низкой заинтересованности в других людях, их потребностях, интересах, а также в недостаточной заинтересованности в результатах выполняемой деятельности. Как правило, люди с такой направленностью не чувствительны к межличностным отношениям и в процессе трудовой деятельности, мало реагируют на интересы сотрудников и в работе видят, прежде всего, возможность удовлетворить свои потребности.

Исследователи отмечают такие черты характера людей с направленностью на себя:

- склонность к необоснованным и поспешным выводам, в том числе и в отношении предположений о других людях;

- стремление навязать свою волю другим.

Направленность на взаимодействие прямо связана с потребностью в общении. Лица с доминированием этой направленности ориентированы на поддержание благополучных отношений с окружающими их людьми. Выбирая вид деятельности, они учитывают возможность общения, возможность совместной работы.

Люди с направленностью на взаимодействие характеризуются:

- избеганием прямого решения проблем;

- повышенной конформностью;

- избеганием ситуаций, когда надо брать на себя руководство, ответственность, особенно в ситуациях выбора.

Направленность на задачу связана с доминированием мотивов, порождаемых самой деятельностью. Для лиц с такой направленностью характерна увлеченность процессом деятельности, стремление к познанию, желание овладеть новыми навыками и умениями. Нередко человек с выраженной направленностью на задачу стремится доказать другим свою точку зрения, которую считает полезной для достижения цели [46].

Люди с направленностью на задачу отличаются:

- способностью легко и доступно излагать свои мысли, свои идеи;

- решимостью в ситуациях неопределенности, готовностью взять в свои руки руководство решения проблемы;

- высокой мотивацией достижения.

Активно формирующаяся в старшем школьном возрасте направленность личности является результатом взаимодействия мотивационных структур всех видов деятельности, в которую включены школьники. На предыдущем этапе развития, в подростковом возрасте, направленность возникает как результат стиля внутригрупповых отношений. Мотивационные структуры в рамках деятельности у подростков еще не сложились окончательно, и поведение в большей степени подчинено внешним влияниям и аффектам.

В подростковом возрасте деятельность осваивается, начиная от правил, норм и традиций отдельных поведенческих актов общения и взаимодействия. Происходит постепенное осмысление мотивов действий и взаимоотношений в группе. В старшем школьном возрасте молодой человек приходит к пониманию и освоению смысла деятельности. Перестройка поведения

старшеклассника происходит в основном в направлении принятия им определенной мотивационной структуры деятельности. Т.е. поведение старшего школьника вторично по отношению к принятой им мотивации деятельности.

Определение старшеклассником своей направленности немаловажно для личностного становления, достижения личностной зрелости. Не прекращающийся процесс переосмысления молодым человеком своей системы ценностей, наполняет каждый из видов направленности новым содержанием.

В ходе диагностики психологических характеристик старшеклассников с разным типом эмоционального реагирования изучалось также такое личностное образование, как доверие в общении.

Доверие в общении является предметом исследования во многих направлениях психологии.

Первым к изучению доверия в общении обратился канадский психолог Сидни Джурард. Он исследовал доверие с позиции самораскрытия собственного «Я». Первоначально доверие было определено как явление, проявляющееся в процессе самораскрытия. Были выделены такие качества доверительного общения, как добровольность и преднамеренность [Скрипк].

Несмотря на различия в подходах и концептуальных положениях, феномен доверия в большинстве исследований сводится к успешности самоактуализации и функционирования личности в социуме. На сегодняшний день известно немало работ, в которых исследователи пытаются выявить способы, посредством которых личность пытается разрешать как внутренние противоречия, так и противоречия между собственными осознаваемыми возможностями и требованиями среды. Вывод, к которому пришли авторы этих работ сводится к положению о том, что именно доверие обеспечивает целостность личности.

В отечественной психологии феномен доверия долгое время не был предметом специального социально-психологического анализа, хотя это понятие широко использовалось авторами в контексте других проблем (И.С. Кон, Л.А. Петровская, В.А. Петровский, и др.).

В отечественной психологической большее внимание уделялось роли доверительных отношений на различных стадиях онтогенеза. Особенно полно с этой точки зрения изучен подростковый и ранний юношеский возраст.

Доверие в общении в отечественной психологии изучалось также в контексте становления общностей людей, их совместной деятельности, и как отдельный феномен внутригруппового и межгруппового взаимодействия. Многие другие психологические феномены осмысливались через понятие доверия, которое в основном рассматривалось в качестве фонового условия.

Наиболее подробно подходы к изучению доверительного общения представлены Т.П. Скрипкиной.

Т.П. Скрипкина определяет доверие как способность человека априори наделять явления окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости) [49, с.85]. Автор рассматривает доверие как сигнально-психологическое явление, основным механизмом которого является установка, одновременная направленность личности на мир и себя. Доверие как внутриличностный конструкт существует во внутриличностном пространстве, но функционирует при этом в пространстве межличностном.

Представление о доверии включает его многоуровневую структуру. Первичные установки на доверие имеют биосоциальную природу. Они формируются на ранних этапах онтогенеза и связаны с базовой потребностью в безопасности.

Вторичные установки - доверие, направленное на мир и на себя - представляют собой личностные установки, как качества личности.

Доверие состоит из трех компонентов – когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного.

Первый из них обеспечивает прогноз последствий предполагаемого поступка, основанного на знаниях и представлениях о мире, психологии людей, о типах взаимоотношений и нормах поведения, и, конечно, на знаниях о самом себе.

Эмоционально-оценочный компонент связан с представлением о безопасности объекта, с которым человек собирается вступить во взаимодействие. Он содержит также оценку возможных последствий планируемого поступка или поведения. Если возникает несоответствие между оценкой ситуации и оценкой собственных возможностей, то личность испытывает эмоциональный отклик, который влияет на дальнейший вбор стратегии поведения. Тем самым содержание конативного (поведенческого) компонента [49, с.226].

Доверие в общении не следует сводить только к акту самораскрытия, это не простой акт передачи «конфиденциальной» информации. Доверие во взаимодействии и общении реализуется разными способами, выбор которых зависит от имеющегося опыта общения каждой из взаимодействующих сторон, а также от содержания наличной ситуации и от цели взаимодействия, общения.

Центральным в понимании доверия в общении является понятие психологической близости.

Психологическая близость возникает в результате полного, конгруэнтного психологического контакта. Понятие психологической близости используется в ряде отечественных и зарубежных работ, но не было еще отдельным предметом экспериментального изучения. В этой связи

содержание этого термина в научном плане не определено, и используется на уровне обыденного сознания.

Что касается проявления психологической близости, то чаще всего это понятие используется при изучении, анализе и описании парных взаимоотношений, которые характеризуются высокой степенью человеческой близости.

Именно в таких исследованиях, посвященных психологическим особенностям дружбы и любви, понятие близости рассматривается через три признака - доверительность в общении, понимание, легкость общения.

В исследованиях, проводимых под руководством И.С. Кона, доверительность связывается с психологической близостью и легкостью общения старшеклассников со сверстниками и близкими взрослыми.

В основе чувства психологической близости лежит механизм идентификации. Уже аксиоматичным является знание о том, что на отношения со сверстниками оказывает влияние установленная в детстве степень близости между ребенком и матерью. Было также установлено, что психологическая близость мальчиков с отцом ведет к развитию у них самоконтроля. Близость же с матерью оказывает разное воздействие на развитие личности представителей мужского и женского пола. У девочек близость с матерью формирует общее доверие к людям, уверенность в себе, выносливость в психологически сложных ситуациях. У мальчиков повышенная зависимость от матери ведет к усилению тревожности, эмоциональной нестабильности, формирует склонность к постоянному самоанализу. При симбиотических отношениях матери с сыном общение со сверстниками затруднено [23].

Выделяют два уровня психологической близости - первичный и рациональный. Первый возникает безотносительно к длительности знакомства, характеризуется спонтанностью и неосознанностью. Он мало поддается волевому регулированию, для него свойственны легкость,

ненасыщаемость общения неформального характера, принятие на чувственном уровне, эмоциональная включенность.

Рациональный - осознаваемый, управляется субъектами общения, основан на осознании ими сходства жизненных ценностей и установок. Он возникает на определенном этапе отношений. Референтом этого уровня, является представление о сходстве установок, взглядов, целей [49].

Доверие является фундаментальным условием взаимодействия человека с миром и базовой внутриличностной установкой. Функции доверия заключаются в том, чтобы устанавливать меру соответствия между собой и окружающим миром. Доверие осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему; способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в целостную картину мира; способствует переживанию целостности личности.

Доверие выступает условием развития. Только на основе доверия человек может рисковать и испытывать свои возможности. Именно поэтому так важно исследовать наличие и проявления этой психологической характеристики в период ранней юности, который ответственен за такие важные новообразования, как идентичность и мировоззрение.

Глава 2. Изучение психологических характеристик старших школьников с разным типом эмоционального реагирования

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Для изучения психологических характеристик старших школьников с разным типом эмоционального реагирования был использован метод тестирования. В соответствии с целью исследования был сформирован диагностический комплекс, в который вошли следующие методик:

- методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды, автор В.В. Бойко;

- методика диагностики направленности личности Б. Басса;

- опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина, А.Ж. Салиховой;

- тест «Шкала доверия» М. Розенберга.

На первом этапе исследования проводилась диагностика типа эмоционального реагирования. На основе полученных данных общая выборка из 34 человек была разделена по критерию доминирующего типа эмоциональных реакций - эйфорического, рефракторного, дисфорического.

На втором этапе исследования изучались психологические характеристики испытуемых – направленность личности, тип рефлексии и доверие в общении.

Ниже приведено краткое описание используемых методик.

- Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды (В.В. Бойко) включает стимульный материал для выделения трех типов эмоциональных реакций: эйфорическая, рефракторная, дисфорическая. В методике учитываются такие стимулы, как:

- положительные стимулы, обладающие позитивным личностным смыслом или социальным значением;

- амбивалентные (или нейтральные) стимулы, имеющие двойственную природу, в которых можно обнаружить как положительный, так и негативный смысл. Реакция на них зависит от внутриличностных установок, от тенденции субъекта приписывать предметам, явлениям и людям хорошие или плохие качества;

- отрицательные стимулы, содержащие отрицательный смысл, негатив, трудности разного порядка.

К каждому вопросу методики (всего 39) даны три варианта ответов: а, б, в. При анализе диагностических данных учитывается, какой тип ответов преобладает. Преобладание «а»-ответов свидетельствует о доминировании эйфорической реакции. Преобладание ответов типа «б» указывает на рефракторный тип реагирования. При доминировании дисфорического типа эмоциональных в профиле диагностических данных больше всего «в»-ответов.

При анализе результатов диагностики следует также отмечать, какие именно стимулы - негативные, амбивалентные или позитивные - чаще вызывают конкретный тип эмоциональной реакции.

- Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» - авторская психодиагностическая методика, разработанная исследовательским коллективом (Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин и А.Ж. Салихова) под руководством Д.А. Леонтьева.

В методике выделены такие уровни рефлексии как устойчивой личностной характеристики:

- арефлексия - полное отсутствие самоконтроля, сосредоточенность лишь па внешнем интенциональном объекте деятельности;

- интроспекция - сосредоточенность на собственном состоянии, собственных переживаниях;

- системная рефлексия – способность к самодистанцированию - умению видеть себя со стороны, что позволяет охватить в процессе деятельности и в процессе анализа ее результатов одновременно полюс субъекта и полюс объекта;

- квазирефлексия - направленность на объект, не имеющий отношения к актуальной ситуации, отрыв от реальности.

Из всех типов рефлексии наиболее адаптивной является системная рефлексия. Интроспекция в такой же мере односторонняя, как и арефлексия. В ситуациях практической деятельности интроспективная проигрывает арефлексивной «ориентации на действие», хотя в контексте психотерапии она может быть весьма продуктивна. Квазирефлексия является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, разрешение которой не просматривается.

Системная рефлексия представляет собой полноценную разновидность рефлексии, в полной мере выполняющую приписываемые рефлексии позитивные функции. Другие разновидности являются психологически недостаточными, неполноценными.

Опросник состоит из 30 утверждений. Ответы респондентов на вопросы оцениваются по 4-балльной шкале:

- «нет» - 1 балл;
- «скорее нет, чем да» - 2 балла;
- «скорее да, чем нет» - 3 балла;
- «да» - 4 балла.

- Для определения личностной направленности испытуемых нами использовалась методика диагностики направленности личности Б. Басса.

Стимульный материал данной методики состоит из 30 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен

выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности.

Баллы, набранные по всем пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

С помощью методики выявляются следующие направленности:

- Направленность на себя – доминирующая ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение своих потребностей. Связана с такими характеристиками, как агрессивность, властность, склонность к соперничеству, тревожность.

- Направленность на общение – ориентация на поддержание отношений с другими людьми, на совместную деятельность, на социальное одобрение. Доминирование этого вида направленности коррелирует с высокой степенью зависимости от группы, низкой личностной автономией, с потребностью в аффилиации и одобрении.

- Направленность на дело – ориентация на решение задач, деловых проблем. Выражает установку на выполнение работы максимально лучшим способом и на достижение максимально возможного результата. Имеются данные о связи этого вида направленности с высокой самооценкой, высоким уровнем притязаний, перфекционизмом, педантичным типом акцентуации характера, сниженной потребностью в общении и др. качествами.

- Методика Шкала доверия М. Розенберга направлена на оценку степени доверия к людям и человеческому сообществу в целом.

Тест Шкала доверия М. Розенберга представляет собой экспресс-диагностику. Испытуемым предлагается прочитать пары суждений опросника и выразить свое отношение к ним, используя шкалу ответов. При соответствии ответа испытуемого с ключом он оценивается в 1 балл, при несовпадении – в 0 баллов. При интерпретации результатов учитывается, что 1 балл и меньше – низкий показатель доверия; 2 балла – средний показатель доверия; 3 балла – высокий показатель доверия [51].

Для математико-статистической обработки данных был использован Т-критерий Стьюдента для независимых групп.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

На первом этапе исследования была проведена диагностика типов эмоционального реагирования по методике В.В. Бойко.

Индивидуальные диагностические данные приведены в табл. 1 Приложения. Ниже представлено распределение типов доминирующих эмоциональных реакций в исследуемой выборке.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике В.В. Бойко «Определение типа эмоционального реагирования на воздействие стимулов окружающей среды»

Типы эмоциональных реакций					
Эйфорический	Рефракторный	Дисфорический	Эйфорически-рефракторный	Рефракторно-дисфорический	Эйфорически-дисфорический
55,9%	26,5%	5,9%	5,9%	2,95%	2,95%

Рис. 1. Распределение типов доминирующих эмоциональных реакций в исследуемой выборке

Полученные результаты указывают на преобладание в группе старшеклассников такого типа эмоционального реагирования как эйфорический, он отмечен у 19 испытуемых (55,8%). Рефракторный тип эмоциональных реакций свойствен 9 испытуемым (26,5%), а дисфорический тип был выявлен только у двух старшеклассников исследуемой выборки (5,9%). В четырех случаях было выявлено двойное предпочтение, т.е. испытуемые набрали одинаковое количество баллов по двум типам реагирования. Эйфорически-рефракторный тип реагирования характерен для двух испытуемых (5,9%). Рефракторно-дисфорический и эйфорически-дисфорический типы выражены минимально, только по одному испытуемому имеют данные сочетания эмоциональных типов реагирования.

Эйфорический тип эмоциональных реакций указывает на склонность к положительному эмоциональному реагированию в большинстве ситуаций. Положительные стимулы вызывают у субъекта позитивные психические состояния, а негативные стимулируют активную деятельность, направленную на преодоление препятствия. Индивиды с доминированием такого типа эмоциональной реакции с легкостью и юмором относятся к мелким неприятностям, испытывая усталость и напряжение, могут легко переключиться на другой вид деятельности. Они направлены на созидательную, конструктивную активность, их характеризует стремление к коллективным формам деятельности. В своем окружении, как правило, популярны, чему способствуют их творческие идеи, оптимизм, способность радоваться и свободно выражать свои чувства. По отношению к другим люди с эйфорическим типом эмоциональных реакций чаще проявляю принятие, приязнь. Им свойственно достаточно свободное отношение к вопросам нравственности. При высокой выраженности этого типа эмоционального реагирования проявляется склонность к экзальтации, возбужденное поведение, не соответствующее ситуации.

Рефракторный тип эмоционального реагирования указывает на отсутствие однозначной эмоциональной реакции на воздействие стимулов, как положительных, так и негативных. Амбивалентность переживаний вызывает отсроченные психические реакции, затормаживает активность. Получаемый энергетический стимул затормаживает поведенческие реакции и некоторые психические проявления. Энергия воздействия либо постепенно гасится, либо пробуждает мощную психическую активность. Для индивида с этим типом эмоционального реагирования свойственно «зацикливаться», застревать на незначительных событиях, сдерживать и копить обиду. Он предпочитает размеренный образ жизни, избирательность контактов, склонен к ритуализации. Испытывая утомление, предпочитает пассивный отдых. Человека с таким типом эмоционального реагирования больше устраивают подчиненные («вторые») роли. Для него также характерны периоды самодостаточности, когда, оставшись в одиночестве, он аккумулирует энергию, фантазирует, мечтает, изобретает. Его отличает закрытость чувств. При высокой выраженности рефракторного типа эмоционального реагирования проявляется склонность к подавленному состоянию, растерянность, переживание собственной беспомощности.

Дисфорический тип эмоционального реагирования указывает на склонность к негативному восприятию событий и людей, к негативным реакциям непринятия, отторжения, настороженности. Получаемые извне стимулы вызывают негативные психические состояния и негативные поведенческие акты. Отрицательные психические эмоциональные состояния, направлены вовне. Люди с этим доминирующим типом эмоционального реагирования склонны драматизировать незначительные события, житейские мелочи. Состояние утомления вызывает у них раздражение и другие виды агрессии. Настороженно и даже гневливо они воспринимают дружеское участие. При высокой выраженности дисфорического типа эмоционального реагирования человеку свойственно деструктивное поведение: стремление

разрушать, проявлять негативизм, оппозиционность, враждебную активность, пессимизм. По отношению к другим людям субъекты с дисфорическим типом эмоционального реагирования часто проявляют недовольство, непринятие. При выраженности дисфорического типа реакции, характеризующегося акцентом на негативных стимулах среды и сведением положительных моментов к негативным, имеют место такие состояния, как беспокойство, тревожность, ощущение недостатка жизненных сил.

В исследуемой выборке у двух испытуемых был продиагностирован эйфорически-рефракторный тип реагирования. Такое сочетание может содержать направленность на позитивное принятие внешних стимулов, отличающееся некоторой «отсроченностью». Индивиды с этим сочетанием эмоциональных реакций в целом позитивно воспринимают окружающий мир, события и людей, но им нужен некий адаптационный период для обработки поступившей извне информации. Сложность для них могут представлять ситуации неопределенности, ситуации выбора, новизны и общения с незнакомыми людьми.

Рефракторно-дисфорический тип эмоционального реагирования можно трактовать как склонность к негативным переживаниям, настороженному отношению к миру и людям, которая проявляется и переживается индивидом не сразу. После обдумывания, анализа полученного стимула индивид склоняется к негативной интерпретации события, ситуации. Он постепенно входит в негативное состояние, и затем его накапливает.

Сочетание полярных эмоциональных реакций – эйфорической и дисфорической – может быть свидетельством таких типов акцентуаций характера, как эмотивный и лабильно-циклотимный.

Эмотивный тип отличается эмоциональной неустойчивостью, аффектной лабильностью. У лиц с этим типом акцентуации резко и часто неожиданно для окружающих меняется настроение. Повод может быть столь незначительным, что смена настроения выглядит немотивированной.

Для лиц с акцентуацией по циклотимному типу также характерны перепады настроения, при этом фаза хорошего настроения короче, чем плохого. В депрессивном состоянии они быстро утомляются, снижается их активность, преобладают негативные реакции по отношению к окружающим людям и событиям. В фазе хорошего настроения проявляют черты, свойственные гипертимикам.

В силу незначительной представленности сочетаний типов эмоционального реагирования мы отнесли их представителей к т.н. «чистым» типам. Проанализировав диагностические значения испытуемых со смешанным типом реакций, а также учитывая какие именно стимулы - негативные, амбивалентные или позитивные - чаще вызывают конкретный тип эмоциональной реакции, мы отнесли испытуемых с эйфорически-рефракторным типом реагирования к рефракторному типу, а испытуемых с рефракторно-дисфорическим и эйфорически-дисфорическим типами реагирования к дисфорическому типу.

Таким образом, дальнейшая диагностика проводилась в трех группах – с эйфорическим (19 человек), рефракторным (10 человек) и дисфорическим (5 человек) типами эмоционального реагирования.

Следующий этап исследования был посвящен изучению психологических характеристик старших школьников с разным типом эмоционального реагирования. Изучались такие характеристики, как направленность личности, тип рефлексии и доверие в общении.

Рассмотрим результаты диагностики направленности личности в трех выделенных группах. Индивидуальные диагностические данные представлены в табл. 2-4 Приложения. Ниже приведены результаты диагностики, позволяющие сравнить выраженность направленности личности у испытуемых с разными типами доминирующих эмоциональных реакций.

Таблица 2

Результаты диагностики по методике Б. Басса «Изучение направленности личности»

Группы	Направленность		
	на себя	на взаимодействие	на задачу
Эйфорический тип эмоционального реагирования	9.05	12.58	8.37
Рефракторный тип эмоционального реагирования	11.7	6.3	12.0
Дисфорический тип эмоционального реагирования	16.0	6.4	7.6

В ходе обработки диагностических данных баллы, набранные испытуемым по всем пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно. В Приложении приведены диагностические значения по каждому виду направленности каждого из испытуемых. В сводной таблице отражены средние значения по каждому виду направленности, рассчитанные для групп с разными типами эмоционального реагирования.

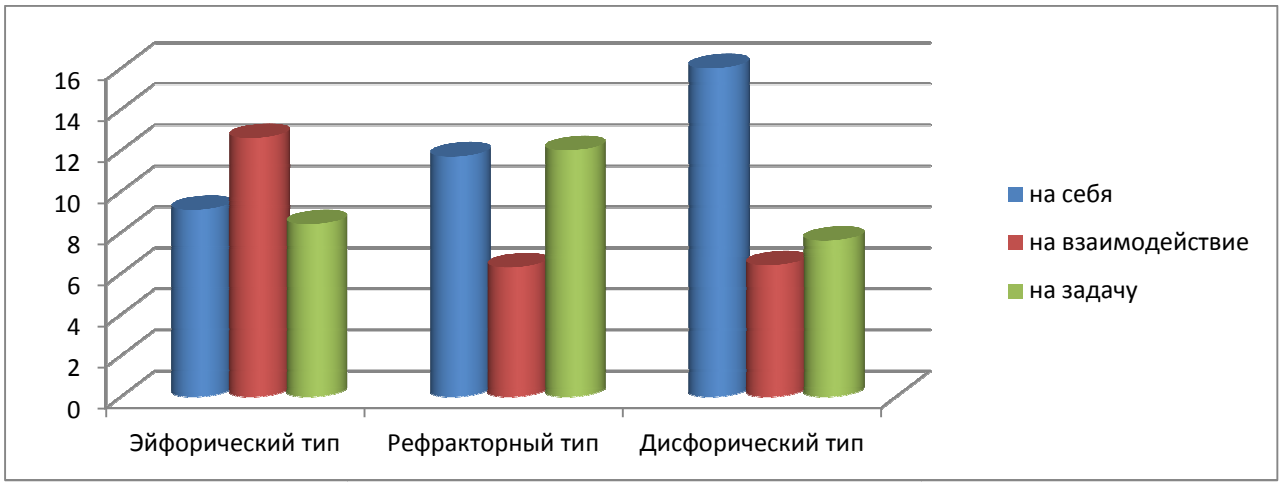

Рис. 2. Соотношение типов направленности личности в группах испытуемых с разными типами эмоционального реагирования

Полученные результаты указывают на преобладание направленности на взаимодействие в группе старшеклассников с эйфорическим типом

эмоциональных реакций. Направленность на взаимодействие – ориентация на поддержание отношений с другими людьми, на совместную деятельность, на социальное одобрение, принятие.

У испытуемых с дисфорическим типом эмоционального реагирования преобладает направленность на себя. Направленность на себя отражает ориентацию на получение выгоды, на прямое вознаграждение и удовлетворение, прежде всего, своих потребностей. Она часто связана с такими характеристиками, как агрессивность, властность, склонность к соперничеству, тревожность.

Для старшеклассников с рефракторными эмоциями характерна относительная сбалансированность типов направленности при относительно низкой выраженности направленности на взаимодействие. Несколько выше, по сравнению с направленностью на себя, у испытуемых этой группы направленность на задачу. Ориентация на решение задач, деловых проблем выражает установку на выполнение работы максимально лучшим способом и на достижение максимально возможного результата. Есть данные о связи этого вида направленности с высоким уровнем притязаний, педантичным типом акцентуации характера и сниженной потребностью в общении.

Мы провели попарное сравнение полученных данных, сравнив каждую группу с остальными, и провели расчет Т-критерия Стьюдента для проверки значимости различий между группами по показателю направленности личности.

Таблицы 3-5

Проверка значимости различий между группами по показателю направленности личности

Группы	НС	НВ	НЗ
Эйфорический тип эмоционального реагирования	9.05	12.58	8.37
Рефракторный тип эмоционального реагирования	11.7	6.3	12.0
$T_{эмп.}$	2.7	8.2	3.8

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.05	2.77

Группы	НС	НВ	НЗ
Эйфорический тип эмоционального реагирования	9.05	12.58	8.37
Дисфорический тип эмоционального реагирования	16.0	6.4	7.6
$T_{эмп.}$	6.3	5.5	0.7

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.07	2.82

Группы	НС	НВ	НЗ
Рефракторный тип эмоционального реагирования	11.7	6.3	12.0
Дисфорический тип эмоционального реагирования	16.0	6.4	7.6
$T_{эмп.}$	3.0	0.1	3.0

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.16	3.01

Результаты обработки диагностических данных методом математической статистики свидетельствуют о следующих значимых различиях между группами по показателю направленности личности:

- У старшеклассников с эйфорическим типом эмоционального реагирования значимо выше направленность на взаимодействие по сравнению с испытуемыми с рефракторным и дисфорическим типами эмоциональных реакций.

- У старшеклассников с рефракторным типом эмоционального реагирования значимо выше направленность на задачу по сравнению с испытуемыми двух других групп.

- Старшеклассники с дисфорическим типом эмоционального реагирования значимо превосходят своих сверстников по показателю направленности на себя.

- Между группами испытуемых с рефракторным и дисфорическим типами эмоционального реагирования нет значимых различий по показателю направленности на взаимодействие.

- Между группами испытуемых с эйфорическим и рефракторным типами эмоционального реагирования нет значимых различий по показателю направленности на задачу.

Диагностика типа рефлексии у испытуемых исследуемых групп проводилась по опроснику, разработанному исследовательским коллективом под руководством Д.А. Леонтьева.

Индивидуальные диагностические данные по этой методике представлены в табл. 5-7 Приложения. Ниже приведены сводные диагностические данные по изучению рефлексии в группах старшеклассников с разными типами эмоционального реагирования.

Таблица 6

Результаты диагностики типов рефлексии
(методика Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина, А.Ж. Салиховой)

Группы	Типы рефлексии		
	системная	интроспекция	квазирефлексия
Эйфорический тип эмоционального реагирования	32.9	22.26	26.11
Рефракторный тип эмоционального реагирования	26.0	30.5	29.0
Дисфорический тип эмоционального реагирования	23.4	21.08	23.4

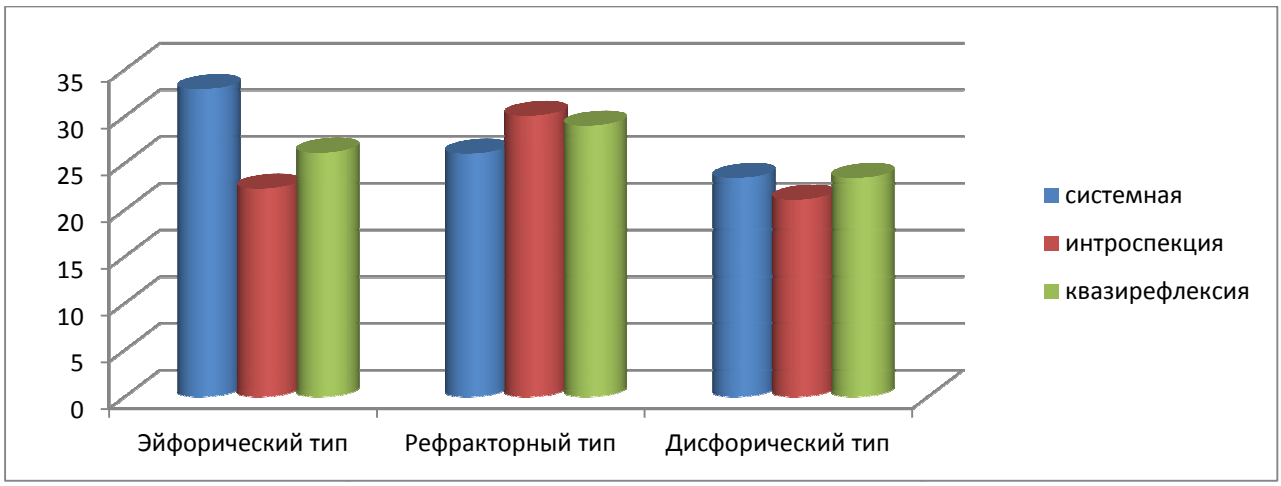

Рис. 3. Соотношение типов рефлексии в группах испытуемых с разными типами эмоционального реагирования

Полученные данные свидетельствуют о преобладании системной рефлексии в группе испытуемых с эйфорическим типом эмоционального реагирования. Старшеклассникам с рефракторным типом эмоциональных реакций в большей степени свойственна интроспекция и в достаточной степени – квазирефлексия. Отсутствие явного доминирования одного из трех типов рефлексии у старшеклассников с дисфорическим типом эмоционального реагирования может указывать на арефлексию у части испытуемых этой группы.

Системная рефлексия, как известно, является наиболее адаптивной, и связана с самодистанцированием - способностью посмотреть на себя со стороны. Для того, чтобы соотноситься с другими и с самим собой, нужна способность к определенной внутренней и внешней дистанции по отношению к собственным чувствам, решениям и действиям. Системная рефлексия позволяет человеку избирательно относиться к самому себе, работать над собой в направлении изменений того, что он считает нужным изменить. Она также позволяет видеть как саму ситуацию, так и альтернативные возможности ее развития. Именно системная рефлексия, в которой направленность сознания на себя происходит не за счет, а в

дополнение к направленности на внешнюю ситуацию, представляет собой единственную полноценную разновидность рефлексии.

Квазирефлексия, не являясь психологически достаточной, является закономерным проявлением личностных свойств в период подросткового и юношеского возраста. Более взрослым респондентам, как отмечают исследователи, она менее свойственна. Нередко квазирефлексия является формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой субъектом не просматривается.

Люди с интроспективным типом рефлексии склонны к самоисследованию. Интроспекция малоэффективна в ситуациях практической деятельности, здесь она проигрывает арефлексивной «ориентации на действие».

Мы проверили значимость различий между группами по диагностическим показателям типа рефлексии.

Таблицы 7-9

Проверка значимости различий между группами по показателю типа рефлексии

Группы	системная	интроспекция	квазирефлексия
Эйфорический тип эмоционального реагирования	32.9	22.26	26.11
Рефракторный тип эмоционального реагирования	26.0	30.5	29.0
$T_{эмп.}$	3.7	6.8	2.1

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.05	2.77

Группы	системная	интроспекция	квазирефлексия
Эйфорический тип эмоционального реагирования	32.9	22.26	26.11
Дисфорический тип эмоционального реагирования	23.4	21.08	23.4
$T_{эмп.}$	4.1	0.3	1.4

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.07	2.82

Группы	системная	интроспекция	квазирефлексия
Рефракторный тип эмоционального реагирования	26.0	30.5	29.0
Дисфорический тип эмоционального реагирования	23.4	21.08	23.4
$T_{эмп.}$	1.3	4.9	4.0

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.16	3.01

Анализ результатов математико-статистической обработки данных позволяет сделать следующие выводы:

- У старшеклассников с эйфорическим типом эмоционального реагирования значимо выше показатели системной рефлексии по сравнению с испытуемыми с рефракторным и дисфорическим типами эмоциональных реакций.

- У старшеклассников с рефракторным типом эмоционального реагирования значимо выше показатели интроспекции и квазирефлексии по сравнению с испытуемыми двух других групп.

- Между группами испытуемых с эйфорическим и дисфорическим типами эмоционального реагирования нет значимых различий по показателям интроспекции и квазирефлексии.

- Между группами испытуемых с рефракторным и дисфорическим типами эмоционального реагирования нет значимых различий по показателю системной рефлексии.

На заключительном этапе исследования проводилась диагностика по Шкале доверия М. Розенберга, результаты которой отражают степень доверия испытуемых к людям и человеческому сообществу в целом.

Индивидуальные данные диагностики уровня доверия представлены в табл. 8-10 Приложения. Ниже приведены данные по выраженности разного уровня доверия в группах испытуемых с разными типами эмоционального реагирования.

Таблица 10

Результаты диагностики уровня доверия в межличностных отношениях (методика М. Розенберга)

Группы	Уровень доверия		
	высокий	средний	низкий
Эйфорический тип эмоционального реагирования	47%	42%	11%
Рефракторный тип эмоционального реагирования	20%	60%	20%
Дисфорический тип эмоционального реагирования	-	20%	80%

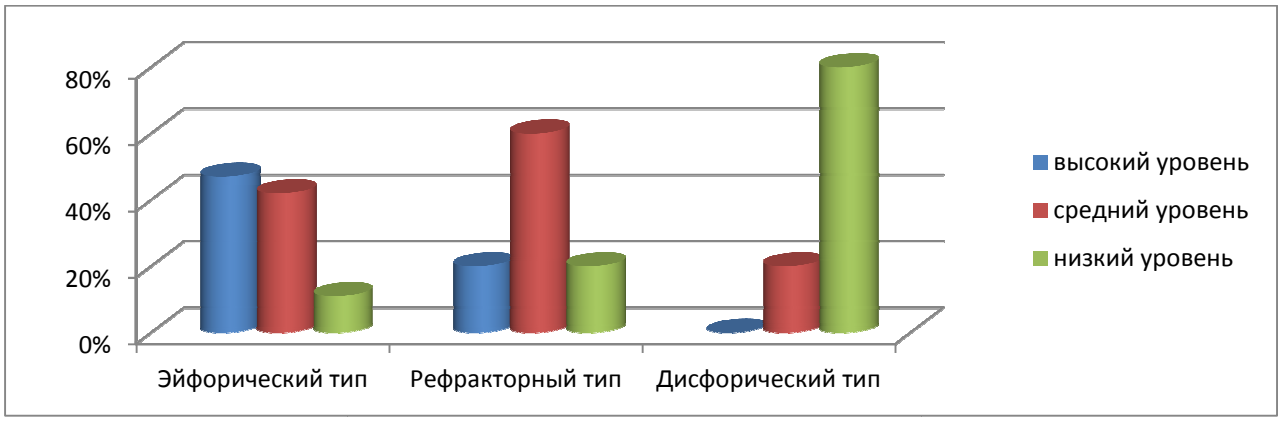

Рис. 4. Соотношение показателей доверия к людям в группах испытуемых с разными типами эмоционального реагирования

Полученные данные указывают на примерно равную выраженность высокого и среднего уровня доверия у старшеклассников с эйфорическим типом эмоционального реагирования. В группе испытуемых с рефракторными эмоциональными реакциями преобладает средний уровень доверия; в группе с дисфорическими эмоциональными реакциями у

большинства испытуемых низкий уровень доверия в межличностных отношениях.

Мы провели попарное сравнение диагностических данных и с помощью Т-критерия Стьюдента проверили значимость различий между группами по диагностическим значениям показателя доверия.

Таблицы 11-13

Проверка значимости различий между группами по показателю доверия в межличностных отношениях

Группы	Средние значения	$T_{эмп.}$
Эйфорический тип эмоционального реагирования	2.37	1.4
Рефракторный тип эмоционального реагирования	2.0	

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.05	2.77

Группы	Средние значения	$T_{эмп.}$
Эйфорический тип эмоционального реагирования	2.37	4.0
Дисфорический тип эмоционального реагирования	1.0	

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.07	2.82

Группы	Средние значения	$T_{эмп.}$
Рефракторный тип эмоционального реагирования	2.0	2.7
Дисфорический тип эмоционального реагирования	1.0	

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.16	3.01

Анализ результатов математико-статистической обработки данных позволяет сделать следующие выводы:

- Между группами старшеклассников с эйфорическим и рефракторным типами эмоционального реагирования различия по показателю доверия не достигают уровня диагностической значимости.

- У испытуемых с эйфорическими эмоциональными реакциями показатель доверия значимо выше, чем у испытуемых с дисфорическим типом эмоционального реагирования.

- Различия по показателю доверия в межличностных отношениях между группами испытуемых с рефракторными и дисфорическми эмоциональными реакциями находятся в зоне неопределенности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что доверие как способность человека наделять явления окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности, в большей степени свойственна старшеклассникам с эйфорическими эмоциональными реакциями.

На основе полученных диагностических данных мы можем заключить следующее:

- У старшеклассников с эйфорическими эмоциональными реакциями преобладает направленность на взаимодействие. Для них характерна системная рефлексия и примерно равная выраженность высокого и среднего уровня доверия.

- Для старшеклассников с рефракторными эмоциональными реакциями характерна относительная сбалансированность типов направленности при относительно низкой выраженности направленности на взаимодействие. Несколько выше, по сравнению с направленностью на себя, у испытуемых этой группы направленность на задачу. Старшеклассникам с этим типом эмоционального реагирования в большей степени свойственна интроспекция

и в достаточной степени – квазирефлексия. В этой группе преобладает средний уровень доверия в межличностных отношениях.

- У испытуемых с дисфорическим типом эмоционального реагирования преобладает направленность на себя. Отсутствие явного доминирования одного из трех типов рефлексии у старшеклассников с дисфорическим типом эмоционального реагирования указывает на арефлексию у части испытуемых этой группы. Отличительной особенностью старшеклассников этой группы является низкий уровень доверия в межличностных отношениях.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на проверку гипотезы о различиях между старшеклассниками с разным типом эмоционального реагирования – эйфорическим, рефракторным и дисфорическим - по таким психологическим характеристикам, как направленность личности, тип рефлексии и уровень доверия в межличностных отношениях.

В качестве основного метода исследования применялся метод тестирования. В ходе диагностики использовались такие методики, как:

- методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды, автор В.В. Бойко;

- методика диагностики направленности личности Б. Басса;

- опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина, А.Ж. Салиховой;

- тест «Шкала доверия» М. Розенберга.

На первом этапе исследования была проведена диагностика типа эмоционального реагирования. На основе полученных данных общая выборка была разделена по критерию доминирующего типа эмоциональных реакций - эйфорического, рефракторного, дисфорического. На втором этапе исследования изучались психологические характеристики испытуемых трех выделенных групп – направленность личности, тип рефлексии и доверие в общении. В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

В результате диагностики типов эмоционального реагирования были получены следующие данные:

В исследуемой группе эйфорический тип эмоционального реагирования отмечен более чем у половины испытуемых - 55,8%. Рефракторный тип эмоциональных реакций – у 26,5%. Дисфорический тип эмоциональных реакций продиагностирован только у двух старшеклассников

исследуемой выборки - 5,9%. В четырех случаях было выявлено двойное предпочтение - испытуемые набрали одинаковое количество баллов по двум типам эмоционального реагирования - эйфорически-рефракторный, рефракторно-дисфорический и эйфорически-дисфорический.

Проанализировав диагностические значения испытуемых со смешанным типом реакций, а также учитывая какие именно стимулы - негативные, амбивалентные или позитивные - чаще вызывают конкретный тип эмоциональной реакции, мы отнесли испытуемых с эйфорически-рефракторным типом реагирования к рефракторному типу, а испытуемых с рефракторно-дисфорическим и эйфорически-дисфорическим типами реагирования к дисфорическому типу.

Дальнейшая диагностика проводилась в трех группах – с эйфорическим (19 человек), рефракторным (10 человек) и дисфорическим (5 человек) типами эмоционального реагирования. Изучались такие характеристики, как направленность личности, тип рефлексии и доверие в общении.

В результате диагностики этих психологических характеристик у испытуемых трех выделенных групп были получены следующие данные:

- У старшеклассников с эйфорическим типом эмоциональных реакций преобладает направленность на взаимодействие. У испытуемых с дисфорическим типом эмоционального реагирования преобладает направленность на себя. Для старшеклассников с рефракторными эмоциями характерна относительная сбалансированность типов направленности при относительно низкой выраженности направленности на взаимодействие. Несколько выше, по сравнению с направленностью на себя, у испытуемых этой группы направленность на задачу.
- В группе испытуемых с эйфорическим типом эмоционального реагирования преобладают показатели системной рефлексии. Старшеклассникам с рефракторным типом эмоциональных реакций в большей степени свойственна интроспекция и в достаточной степени –

квазирефлексия. Отсутствие явного доминирования одного из трех типов рефлексии у старшеклассников с дисфорическим типом эмоционального реагирования может указывать на арефлексию у части испытуемых этой группы.

- Для старшеклассников с эйфорическим типом эмоционального реагирования характерны высокий и средний уровни доверия в межличностных отношениях. У испытуемых с рефракторными эмоциональными реакциями преобладает средний уровень доверия; в группе с дисфорическими эмоциональными реакциями у большинства испытуемых низкий уровень доверия в межличностных отношениях.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о различиях между старшеклассниками с разными типами эмоционального реагирования по таким психологическим характеристикам, как направленность личности, тип рефлексии и уровень доверия в межличностных отношениях.

Заключение

Сущность эмоций заключается в непосредственном отражении отношений между мотивами деятельности и их реализацией. В развитии конкретного человека, в ходе его социализации эмоции играют важную роль. Они относятся к факторам формирования личности.

Для периода ранней юности характерно многообразие переживаемых чувств, возрастание устойчивости переживаний, расширение эстетических чувств; совершенствование обобщенных чувств. Именно на этом этапе возрастного развития закладываются основы той эмоциональности, которая характеризует человека в последующие годы. Это оптимальный возраст для реализации эмоционального потенциала. В юношеском возрасте максимально проявляются те эмоции, на которые человек способен.

Работа педагога-психолога по проблемам личностного развития в период ранней юности требует учета особенностей эмоциональной сферы лиц этой возрастной категории. Проблема проведенного исследования связана с противоречием между большим числом психологических новообразований в эмоциональной сфере, которые формируются в период ранней юности, их значимостью для дальнейшего личностного развития и небольшим количеством исследований по изучению чувств и эмоций старшего школьника.

Результаты исследования свидетельствуют о различиях между старшеклассниками с разными типами эмоционального реагирования по таким психологическим характеристикам, как направленность личности, тип рефлексии и уровень доверия в межличностных отношениях.

Полученные диагностические данные могут быть полезны специалистам – педагогам, психологам, социальным педагогам – в их работе по развитию эмоциональной, коммуникативной и мотивационной сферы старших школьников.

Список используемых методик

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания - СПб.: Питер, 2001. - 272 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
3. Анохин П.К. Эмоции // Психология эмоций / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер - М.: Мгу, 1984. - С. 172-177. - URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/emocii-p.k.-anohin (дата обращения: 10.11.2021).
4. Анохин П.К. Эмоции. Большая медицинская энциклопедия. Т. 35. - М.: Феникс, 1964. - 650 с. Раздел «Эмоции» - URL: https://бмэ.орг/index.php/ЭМОЦИИ (дата обращения: 10.11.2021).
5. Антропов А.П. Эмоциональные реакции как один из факторов психических состояний личности - URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/antropov_a._emotional_reactions_as_one_of_factors_of_personality_mental_conditions.pdf (дата обращения: 27.11.2021).
6. Белых Т.В. Когнитивная психология личности: учебно-методическое пособие для магистров, обучающихся по направлению 37.04.01. «Психология» профиль подготовки «Когнитивная психология» / Т.В. Белых. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2015 – 93 с. - URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=163752 (дата обращения: 20.11.2021).
7. Блос П. Психоанализ подросткового возраста: практическое пособие - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. - 273 с. - URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=454187 (дата обращения: 25.11.2021)
8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Издательский центр «Академия», 1982. - 327 с.

9. Болотова А.К. Социальные коммуникации. Психология общения: Учебник и практикум для академического бакалавриата / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 327 с.

10. Бреслав Г.М. Психология эмоций - М., 2016. - 672 с.

11. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.: Просвещение, 1976. – 278 с. - URL: https://studfile.net/preview/9628831/ (дата обращения: 12.11.2021).

12. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. / Л.С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 160 с. - URL: https://static.my-shop.ru/product/pdf/127/1267578.pdf (дата обращения: 20.11.2021).

13. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М.:Просвещение, 1987. – 174 с. - URL: http://pedlib.ru/Books/2/0228/2_0228-1.shtml (дата обращения: 10.11.2021).

14. Дарвин Ч. О выражение эмоций у человека и животных. - СПб.: Питер, 2001. - 570 с.

15. Джемс У. Психология. - М.: «Феникс», 1991. – 350 с. - URL: https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/psihologiya/65604-2-uilyam-dzhems-psihologiya.html#text (дата обращения: 20.11.2021).

16. Додонов Б.И. В мире эмоций. - Киев: Политиздат, 1987. – 460 с.

17. Додонов Б.И. Эмоция как ценность - М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

18. Изард К.Э. Психология эмоций - СПб.: Питер, 2000. – 460 с.

19. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.

20. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2001. – 752 с. - URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1637527562&tld (дата обращения: 29.11.2021).

21. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.

22. Киселева Л.А., Помазуева Т.Н. Мир эмоций человека и регуляция деятельности: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2007, 68 с.

23. Кон И.С. Психология ранней юности - М., Просвещение, 1989. - 256 с.

24. Коулман Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора // Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики / Сост. и научн. ред. В.В.Радаев. - М.: РОССПЭН, 2004. - С. 159-181.

25. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб., Питер, 2005 - 940 с.

26. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.

27. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша - СПб., 2009. - 544 с.

28. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999. - 608 с.

29. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. // Психология эмоций.

30. Лук А.Н. Эмоции и личность М.: Знание, 1982. - 176 с. - URL: https://vk.com/doc83217985_482474869?hash=d121877b6be87139e6&dl=e00b6452f0357d45e0 (дата обращения: 19.11.2021).

31. Маклаков А. Общая психология - СПб.: Питер, 2001. - 592 с.

32. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - М.: Академия, 2010. - 452 с.

33. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной; Науч.-исслед.

ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. - М.: «Педагогика», 1972. - С. 112-146. - URL: http://psychlib.ru/mgppu/imp/IMP-1121.htm

34. Немов Р.С. Психология: Учебник для студ. высщ. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с. - URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1637527706&tld=ru&lang=ru&name=8_nemov.pdf&tex (дата обращения: 20.11.2021).

35. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни – М.: Советская Россия, 1974. - 272 с.

36. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011 - 414 с.

37. Переверзева И.А. Проявление индивидуальных различий по эмоциональности в функции контроля за эмоциональной экспрессией // Вопросы психологии. - 1989. - №1. - С. 113-117. - URL: http://www.voppsy.ru/issues/1989/891/891113.htm (дата обращения: 18.11.2021).

38. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая ред. Л.В. Куликова. - СПб.: Питер, 2001. - 480 с.

39. Психология рефлексии: проблемы и исследования - URL: http://www.psychiatry.ru/stat/145 (дата обращения: 29.11.2021).

40. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 288 с. - URL: http://pedlib.ru/Books/1/0333/index.shtml (дата обращения: 20.11.2021).

41. Психология. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 251 с.

42. Реверчук И.В. Психофизиология и патопсихология эмоций и чувств : уч. пособие / И.В. Реверчук. - Ижевск, 2016 - 36 с.

43. Редозубов А.Д. Логика эмоций - URL: https://vk.com/doc83217985_482475784?hash=c5c675319a2b7469b8&dl=c626714dacea8f51cd (дата обращения: 20.11.2021).

44. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Учебно-методическое пособие. - Минск, 1999. – 380 с.

45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. – 720 с. - URL: http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt35.htm (дата обращения: 20.11.2021).

46. Сергиенко Е.А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения - М.: Изд-во ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. - С. 256-273.

47. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / АН СССР. Объед. науч. совет «Физиология человека и животных» - Москва: Наука, 1970. - 141 с.

48. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. - М.: Наука, 1981. – 166 с.

49. *Скрипкина Т.П. Психология доверия*. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2000. - 264 с.

50. Теория эмоций Роберта Плутчика - URL: https://4brain.ru/blog/emotion-theory-of-robert-plutchik/ (дата обращения: 23.11.2021).

51. Тест Шкала доверия М. Розенберга - URL: https://psycabi.net/testy/446-test-shkala-doveriya-m-rozenberga-metodika-vera-v-lyudej-ekspress-diagnostika

52. Хилько М., Ткачева М. Возрастная психология. Конспект лекций - М.: Издательство: Юрайт, 2010. - 145 с. - URL: http://college4.ru/attachments/article/40/hilko_m_e_tkacheva_m_s_vozrast.pdf

53. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье. // Вопросы психологии. - 1999. - №2. - С. 61-74. - URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20156551 (дата обращения: 22.11.2021).

54. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2001. – 608 с.

55. Шварц А.М. Чувства. Психология. Учебник. - М.: Просвещение, 1948. – 359 с.

56. Шкуратова И.П. Самовыражение личности в общении // Психология личности. Учебн. пособие под ред. П.Н. Ермакова и В.А. Лабунской. М.: ЭКСМО, 2007. - 265 с.

57. Экман П. Психология эмоций - М., 2020. - 336 с.

58. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для ВУЗов, Академия ИЦ Серия «Высшее профессиональное образование». 2007. - 384 с.

59. Эриксон Э.Г. Детство и общество. - изд. 2-е, перераб. и дополн. Пер. с англ. - СПб.: ООО «Речь», 2000. - 416 с.

Приложение

Таблица 1

Данные диагностики по методике В.В. Бойко «Определение типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды»

Испытуемые № п/п	Тип эмоциональной реакции		
	Эйфорическая	Рефракторная	Дисфорическая
1	21	15	3
2	17	10	12
3	19	12	8
4	13	14	12
5	23	10	6
6	25	13	1
7	13	19	7
8	16	16	7
9	22	14	3
10	14	13	12
11	10	20	9
12	13	14	12
13	25	5	9
14	21	12	6
15	28	3	8
16	9	15	15
17	17	18	4
18	16	16	7
19	22	12	5
20	19	16	3
21	15	17	7
22	14	13	12
23	24	10	5
24	12	6	21
25	10	17	12
26	15	9	15
27	18	16	5
28	15	13	11
29	12	18	9
30	23	8	8
31	10	18	11
31	20	10	9
33	17	14	8
34	8	12	19

Таблица 2

Данные диагностики направленности личности в группе испытуемых с эйфорическим типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Направленность		
	на себя	на взаимодействие	на задачу
1	12	10	8
2	10	15	5
3	9	14	7
4	8	10	12
5	14	9	7
6	6	13	11
7	11	11	8
8	9	13	8
9	10	14	6
10	9	10	11
11	7	12	11
12	10	11	9
13	6	13	11
14	9	15	6
15	8	13	9
16	10	14	6
17	7	13	10
18	12	12	6
19	5	17	8

Таблица 3

Данные диагностики направленности личности в группе испытуемых с рефракторным типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Направленность		
	на себя	на взаимодействие	на задачу
1	12	8	10
2	15	6	9
3	8	7	15
4	14	7	9
5	16	4	10
6	12	9	9
7	8	5	17
8	11	4	15
9	13	5	12
10	8	8	14

Таблица 4

Данные диагностики направленности личности в группе испытуемых с дисфорическим типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Направленность		
	на себя	на взаимодействие	на задачу
1	17	3	10
2	15	10	5
3	18	4	8
4	14	8	8
5	16	7	7

Таблица 5

Данные диагностики типа рефлексии в группе испытуемых с эйфорическим типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Тип рефлексии		
	системная	интроспекция	квазирефлексия
1	28	21	26
2	31	18	28
3	25	26	23
4	39	22	25
5	30	21	26
6	27	27	28
7	32	19	23
8	40	18	20
9	34	22	21
10	33	25	22
11	29	27	31
12	41	19	29
13	28	26	24
14	38	20	26
15	32	19	29
16	34	22	35
17	42	21	21
18	29	26	30
19	33	24	29

Таблица 6

Данные диагностики типа рефлексии в группе испытуемых с рефракторным типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Тип рефлексии		
	системная	интроспекция	квазирефлексия
1	25	31	30
2	21	26	27
3	31	26	26
4	22	35	34
5	27	33	31
6	24	29	27
7	29	32	31
8	26	30	27
9	22	34	30
10	33	29	27

Таблица 7

Данные диагностики типа рефлексии в группе испытуемых с дисфорическим типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Тип рефлексии		
	системная	интроспекция	квазирефлексия
1	22	23	25
2	25	18	24
3	21	26	19
4	26	18	25
5	23	24	24

Таблица 8

Данные экспресс-диагностики доверия в межличностных отношениях в группе испытуемых с эйфорическим типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Вопросы			Общий показатель
	I	II	III	
1	1	1	1	3
2	0	1	1	2
3	1	0	1	2
4	1	1	1	3
5	1	1	1	3
6	1	1	1	3
7	0	0	1	1
8	1	1	1	3
9	1	0	1	2
10	1	1	1	3
11	1	1	1	3
12	1	1	0	2
13	0	0	1	1
14	1	1	1	3
15	1	0	1	2
16	1	0	1	2
17	1	1	1	3
18	1	1	0	2
19	0	1	1	2

Таблица 9

Данные экспресс-диагностики степени доверия в межличностных отношениях в группе испытуемых с рефракторным типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Вопросы			Общий показатель
	I	II	III	
1	1	0	1	2
2	0	0	1	1
3	1	1	0	2
4	0	0	1	1
5	1	1	1	3
6	1	1	1	3
7	1	0	1	2
8	1	0	1	2
9	0	1	1	2
10	1	0	1	2

Таблица 10

Данные экспресс-диагностики степени доверия в межличностных отношениях в группе испытуемых с дисфорическим типом эмоционального реагирования

Испытуемые № п/п	Вопросы			Общий показатель
	I	II	III	
1	0	1	0	1
2	0	1	1	2
3	0	0	0	0
4	0	0	1	1
5	1	0	0	1